

Barn med språkvansker og språkstimulering i barnehagen

Mona Hansen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

Sammendrag

Tittel: Barn med språkvansker og språkstimulering i barnehagen

Bakgrunn, formål og problemstilling: De siste årene er det satt et økt fokus på barnehagen som læringsarena. For å sikre et språkstimuleringsstilbud til barn i barnehage, er det lagt føringer som pålegger barnehagepersonalet å gi god språkstimulering og tidlig hjelp dersom barn har forsinket språk. I barnehagens rammeplan fremheves det spesielt at barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer må få tidlig og god hjelp (*Rammeplan*, Kunnskapsdepartementet 2006). Studier viser at kvaliteten på språkmiljøet i barnehagen innvirker på barnas språkutvikling (*St. meld. nr. 23*, Kunnskapsdepartementet 2007-2008). Men det finnes ingen samlende oversikt over kvaliteten på språkstimuleringen og -vurderingen som foregår i norske barnehager (ibid). Dette tyder på at det er behov for forskning som kan belyse hvordan barnehagen ivaretar forutsetningene om språkstimulering lagt i barnehageloven og rammeplanen. Førskolelærere har det overordnede pedagogiske ansvaret for barna og de øvrige ansatte på avdelingen, noe som gir unike muligheter for å tilrettelegge for språkstimulering i hverdagen. Jeg ønsker i denne oppgaven å sette fokus på førskolelæreres opplevelser og erfaringer. Formålet med oppgaven er, i tråd med fenomenologisk forståelse, å avdekke sentrale fenomener relatert til språkstimuleringen, som kan bidra til å støtte språkutviklingen hos barn med språkvansker. Mitt ønske er at dette kan styrke prosessen med å utarbeide og gjennomføre språktiltak i barnehagen.

Problemstillingen i oppgaven er:

Hvordan kan språkstimulering i barnehagehverdagen bidra til å støtte språkutviklingen hos barn med språkvansker?

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål:

Hvilke tanker har førskolelærerne om språkvansker, og hvordan kartlegges barna?

Hvilke tanker og erfaringer har de når det gjelder planlegging og gjennomføring av språkstimulering?

Hvilke faktorer vektlegges som støttende for språkutviklingen hos barn med språkvansker?

Hvordan ser de på sin egen og barnehagens rolle i språkstimuleringsarbeidet?

Metode: Med utgangspunkt i problemstillingen var det naturlig å benytte kvalitativ metode i denne oppgaven. Jeg har valgt å intervju fire førskolelærere, ved hjelp av semistrukturert intervju. I et slikt intervju er spørsmålene gjennomtenkt på forhånd, samtidig som det gis rom for friere oppfølgingsspørsmål. Dette kan være gunstig for å fange opp mangfoldig informasjon. Førskolelærere skal fylle mange forskjellige roller og møter barn med ulike forutsetninger og behov. Dette gir ofte motsetningsfulle opplevelser, som er viktige å se nærmere på med tanke på å styrke språkfremmende arbeid i barnehagen.

Resultater: Sentrale funn i undersøkelsen viser at informantene vektlegger en sosial og kommunikativ tilnærmingssåte til begrepet språkvansker. Dette gir viktige implikasjoner for kartlegging, planlegging og gjennomføring av språkstimulering. Det viktigste langsiktige målet med språkstimuleringen beskriver informantene som å utvikle kommunikativ kompetanse, slik at barna kan fungere godt i det sosiale fellesskapet og utvikle vennskap. Kortsiktige mål sammenfattes i det å tilrettelegge for språkstimulering ved å ta utgangspunkt i det enkelte barnets behov. Når det gjelder innhold i språkstimulering, er seks temaer fremtredende: ordforråd og begrepsforståelse, samtaler, rutinesituasjoner, konfliktsituasjoner, lek og bøker. En overhengende fellesnevner for disse er dialog. Det nevnes at barn med språkvansker trenger hjelp til å forstå omgivelsene. Dette kan løses i praksis ved at en voksenperson følger barnet rundt, setter navn på ting og hendelser det er opptatt av og leder oppmerksomheten mot sentrale begreper. Dette er en form for ledet samspill, som kjennetegnes av at barnets initiativ blir tatt hensyn til, samtidig som det får ledet deltagelse fra en voksen.

Forord

Denne skriveprosessen har vært veldig lærerik og utfordrende. Den har gitt meg inspirasjon til å fortsette å fordype meg i temaet språkvansker, selv om dette prosjektet nå er avsluttet.

Det er mange som har støttet meg underveis i prosessen. Først vil jeg gi en stor takk til de fire førskolelærerne som valgte å dele sine tanker og erfaringer med meg. Det er dere som utgjør grunnlaget for denne oppgaven. Så vil jeg takke min veileder Kjersti Roland for stor tålmodighet, konstruktiv respons og nyttige faglige innspill underveis. Takk også til Liv Ragnhild Loven for god hjelp og støtte, og kollegaer ved Sanatoriet barnehage for at dere viste forståelse og ga meg den tiden jeg trengte mot slutten av prosessen.

En stor takk til deg Alex, for at du ”pushet” meg videre i de periodene jeg sto fast, og for at du sørget for nødvendig avkobling da jeg ble sittende litt for mange timer foran pcen. Til slutt stor takk til familien min.

Oslo, november 2009

Mona Hansen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	1
FORORD	3
INNHALDSFORTEGNELSE.....	4
1. INNHOLD	7
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	7
1.2 PROBLEMSTILLING.....	8
1.3 OPPGAVENS UTFORMING OG AVGRENING.....	9
2. TEORETISK BAKGRUNN.....	10
2.1 HVA ER SPRÅKVANSKER?	10
2.1.1 Forståelse.....	10
2.1.2 Forekomst.....	11
2.1.3 Beskrivelse.....	12
2.1.4 Tilleggsvansker	13
2.2 KARTLEGGING	14
2.2.1 Språkkartlegging i norske barnehager.....	15
2.2.2 Systematisk og usystematisk kartlegging.....	15
2.2.3 Verdien av tidlig identifisering.....	16
2.3 SPRÅKSTIMULERING FOR BARN MED SPRÅKVANSKER	18
2.3.1 Stimulere ordforråd og begrepsforståelse.....	19
2.3.2 Språklig bevissthet	20
2.3.3 Den språkstimulerende samtalen	21
2.3.4 Språkstimulering i rutinesituasjoner.....	23
2.3.5 Lekens rolle	24
2.3.6 Boklesing.....	25
2.4 SAMSPILLETS BETYDNING.....	26
2.4.1 Tilknytning	26
2.4.2 Ledet samspill.....	27
2.4.3 Et dialogisk perspektiv	28
2.5 TILRETTELEGGING I BARNEHAGEN.....	29
2.5.1 Lovverk og planverk for barnehagene	29
2.5.2 Førskolelærernes kompetanse.....	30
3. METODE	32

3.1	KVALITATIV METODE	32
3.1.1	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	33
3.1.2	<i>Forskningstilnærming</i>	33
3.2	INFORMANTENE	34
3.3	INTERVJUENES FORM OG INNHOLD	36
3.3.1	<i>Gjennomføring av prøveintervju og intervjuer</i>	38
3.4	ETISKE HENSYN	39
3.5	BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA	40
3.6	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET	42
3.6.1	<i>Validitet i forskerrollen</i>	44
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING	45
4.1	SYN PÅ SPRÅKVANSKER	45
4.1.1	<i>Beskrivelse av begrepet</i>	45
4.1.2	<i>Innvirkning på hverdagen</i>	47
4.1.3	<i>Hvilke kjennetegn får førskolelærerne til å reagere?</i>	48
4.1.4	<i>Hvordan kartlegge språkvansker?</i>	50
4.1.5	<i>Hva gjøres ved bekymring for språket?</i>	52
4.2	ORGANISERING AV SPRÅKSTIMULERING	53
4.2.1	<i>Hvordan planlegge språkstimuleringen?</i>	53
4.2.1.1	<i>Bevisstgjøring av personalet</i>	54
4.2.1.2	<i>Strukturering av rom</i>	54
4.2.1.3	<i>Organisering av barna</i>	55
4.2.2	<i>Hvilke mål har førskolelærerne med språkstimuleringen?</i>	56
4.2.2.1	<i>Langsiktige mål</i>	56
4.2.2.2	<i>Kortsiktige mål</i>	57
4.2.3	<i>Innhold i språkstimuleringen</i>	59
4.2.3.1	<i>Bygge ordforråd og begrepsforståelse</i>	59
4.2.3.2	<i>Samtale</i>	61
4.2.3.3	<i>Rutinesituasjoner</i>	61
4.2.3.4	<i>Konfliktsituasjoner</i>	62
4.2.3.5	<i>Lek</i>	63
4.2.3.6	<i>Boklesing</i>	63
4.3	STØTTENDE FAKTORER	65
4.3.1	<i>Tilknytning</i>	65
4.3.2	<i>Organisere og forstå tilværelsen</i>	66
4.4	BARNEHAGENS ROLLE	68
4.4.1	<i>Refleksjoner rundt voksenrollen</i>	68
4.4.1.1	<i>Tilrettelegge for språkstimulering i hverdagen</i>	68
4.4.1.2	<i>Perspektiver på påvirkning og utfoldelse</i>	69

4.4.1.3	<i>Betraktninger om fremtiden</i>	71
4.4.2	<i>Barnehagen som arena for språkutvikling</i>	72
4.4.3	<i>Kompetanse hos personalet</i>	73
5.	AVSLUTNING	75
5.1	OPPSUMMERING	75
5.2	REFLEKSJONER	78
	KILDELISTE	79
	VEDL.1: INTERVJUGUIDE	83

1. Innhold

Språkvansker omtales gjerne som en skjult vanske, likevel er det en problematikk som angår 5 - 10 % av barn i norske barnehager (Bishop & Leonard, 2000). Barn med språkvansker har en ekstra utfordring i vårt samfunn, hvor læring i stor grad forutsetter god språkkompetanse. Hos en del barn kan vanskene avhjelpes, dersom de oppdages tidlig og det settes i gang tiltak (Lyster, 2008). Barnehagen har en viktig oppgave i å tilrettelegge slik at barna får en god språkutvikling. I dag er barnehagen, i tillegg til hjemmet, den viktigste arenaen for språkstimulering. Dette stiller store krav til kompetanse i barnehagen, både når det gjelder språkstimulering og språkvansker.

1.1 Bakgrunn og formål

I de siste årene er det satt et økt fokus på sammenhengen mellom språkstimulering i førskolealder og senere lesekompetanse. En av årsakene har vært resultater fra PISA og PIRLS - undersøkelser fra 2007, som viser at mange barn ikke utvikler tilstrekkelige leseferdigheter i norsk (*St. meld. nr. 23*, Kunnskapsdepartementet 2007-2008). Resultatene er bekymringsfulle, fordi god lesekompetanse er avgjørende for læring senere i livet. Internasjonale studier viser at det er en sammenheng mellom kvaliteten på språkmiljøet i barnehagen og senere leseforståelse. Dette har gitt et økt fokus på barnehagen som læringsarena. For å sikre et språkstimuleringsstilbud til barn i barnehage, er det lagt egne føringer i lov og rammeplan. Disse føringene pålegger barnehagepersonalet å gi god språkstimulering og tidlig hjelp dersom barn har forsinket språk. I barnehagens rammeplan understrekes det at alle barn har krav på et variert og rikt språkmiljø i barnehagen, og det fremheves spesielt at barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer må få tidlig og god hjelp (*Rammeplan*, Kunnskapsdepartementet 2006). *St. meld nr. 23* konkluderer med at det ikke finnes noen samlende oversikt over kvaliteten på språkstimuleringen og språkvurderingen som foregår i norske barnehager, og at det er behov for forskning som kan belyse

hvordan barnehagen ivaretar forutsetningen om språkstimulering lagt i barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

Jeg har gjennom å jobbe som støttepedagog fått kontakt med barn som har språkvansker. Dette har gitt meg et innblikk i muligheter og utfordringer barnehagehverdagen gir når det gjelder å støtte barnas språkutvikling. Førskolelærere har det overordnede pedagogiske ansvaret for barna og de øvrige ansatte på avdelingen, noe som gir unike muligheter for å legge til rette for stimulering av språk i hverdagen. Derfor ønsker jeg i oppgaven å fokusere på førskolelæreres opplevelser og erfaringer. Formålet med oppgaven er, i tråd med fenomenologisk forståelse, å avdekke sentrale fenomener relatert til språkstimuleringen, som kan bidra til å støtte språkutviklingen hos barn med språkvansker. Mitt ønske er at dette kan styrke prosessen med å utarbeide og gjennomføre språktiltak i barnehagen.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen i oppgaven er:

Hvordan kan språkstimulering i barnehagehverdagen bidra til å støtte språkutviklingen hos barn med språkvansker?

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål:

Hvilke tanker har førskolelærerne om språkvansker, og hvordan kartlegges barna?

Hvilke tanker og erfaringer har de når det gjelder planlegging og gjennomføring av språkstimulering?

Hvilke faktorer vektlegges som støttende for språkutviklingen hos barn med språkvansker?

Hvordan ser de på sin egen og barnehagens rolle i språkstimuleringsarbeidet?

1.3 Oppgavens utforming og avgrensing

Oppgaven er delt inn fem kapitler. Kapittel 1 gir en presentasjon av oppgavens innhold, bakgrunn og formål, utforming og avgrensing. Kapittel 2 gir en oversikt over teoretisk og empirisk grunnlag relatert til problemstillingen. Alle underkapitlene har fokus mot barn med språkvansker og barnehagehverdagen. Kapittel 3 gjør rede for metode, forskningstilnærming, etiske hensyn og undersøkelsens validitet. Kapittel 4 gir en presentasjon av funn og drøfting opp mot relevant teori og empiri. Kapittel 5 oppsummerer funn og refleksjoner knyttet til oppgaven.

Oppgavens tema er todelt, den ene delen fokuserer på språkvansker hos førskolebarn og den andre delen har fokus på språkstimulering i barnehagehverdagen. Med *språkvansker* mener jeg både generelle og spesifikke vansker. Pedagoger og andre fagpersoner kan være usikre eller ha ulikt syn på hva som ligger i begrepet. Da jeg søkte intervjupersoner i feltet, fant jeg det derfor mer praktisk anvendelig å bruke formuleringen ”*barn hvor det er uttrykt bekymring for språkutviklingen*”. Med *språkstimulering* mener jeg erfaringer som stimulerer forståelse og bruk av det talte språket. Jeg tar ikke for meg skriftspråkstimulering i denne oppgaven.

I teoridelen vektlegger jeg teori og empiri knyttet til språkvansker og -stimulering som fenomener, fordi jeg mener det gir det nødvendige grunnlag for å forstå relasjonen mellom disse. Videre fokuserer jeg på et aspekt sentralt for denne relasjonen, nemlig samspillet betydning. Underforstått ligger det sosiale samspillet barnet er en del av i barnehagen, og verdien dette samspillet har i forbindelse med å støtte barnets språkutvikling. Jeg går ikke nærmere inn på språkutvikling som fenomen i teoridelen, da dette ligger implisitt i de to hoveddelene.

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg gi en oversikt over teori og empiri som er relevant for undersøkelsen. Alle delene er knyttet opp mot barn med språkvansker og barnehagehverdagen. Kapittelet er femdelt, hvor første del går nærmere inn på hva språkvansker er og hvordan vanskene fremstår. Andre del tar for seg kartlegging, mens tredje del ser nærmere på språkstimulering. Fjerde del tar for seg samspillet betydning, knyttet til det å støtte språkutvikling. Femte del tar for seg hvordan barnehagen kan tilrettelegge for språkstimulering for barn med språkvansker. Dette kapittelet er summarisk, og skal gi et grunnlag for drøfting av de empiriske funnene i undersøkelsen.

2.1 Hva er språkvansker?

Det finnes mange ulike innfallsvinkler til å forstå språkvansker. Måten førskolelærere forstår og beskriver vanskene på, har stor betydning for kartlegging og utarbeiding av tiltak. I dette kapittelet blir temaene forståelse, forekomst, beskrivelse og tilleggsvansker belyst.

2.1.1 Forståelse

Forståelsen av språkvansker har forandret seg opp igjennom årene, fra å ha fokus på årsaker har forståelsesmåten endret seg til å bli mer nyansert (Bishop & Leonard, 2000, Rygvold, 2004). I dag blir Bloom & Lahey (1978) sin språkmodell ofte brukt for å beskrive språk. Modellen deler språk inn i komponentene form, innhold og bruk. Bjørge (2003) viser til *American Speech-Language Hearing Association (ASHA)* sin definisjon av språkforstyrrelser (1982) som en forståelsesmåte relatert til denne språkmodellen:

En språkforstyrrelse er den svekkede eller avvikende utvikling av forståelse og/eller bruk av det talte språk, skrevne språk og/eller andre symbolsystemer. Tilstanden kan innbefatte (1) språkets form (fonologiske, morfologiske og syntaktiske systemer), (2) språkets innhold (det semantiske system), og/eller (3) funksjonen til (bruken av) språket i kommunikasjon (det pragmatiske system). Vansker med henblikk på disse tre hovedfaktorene kan forekomme i en hvilken som helst kombinasjon.

Språket kan beskrives som et system av symboler, og i følge Ottem & Lian (2008a) kan språkvansker forstås som det å ha problemer med tilgangen til språksymbolsystemet. Følgene av dette kan være problemer med å uttrykke tanker, følelser og ideer tilstrekkelig, og vansker med å forstå andre. Rygvold (2004) fremhever at en tilnærming til språkvansker som tar utgangspunkt i beskrivelser av barnets språk, er mer hensiktsmessig med tanke på å utarbeide tiltak enn en tilnærming som fokuserer på årsaker. Dette er fordi sistnevnte tilnærmingstype ikke gir innsikt i vanskenes omfang eller særtrekk. Når man skal forsøke å forstå et barns vansker, er det imidlertid viktig å ta utgangspunkt i en bred forståelsesramme. Dette vil gi en bedre helhetsforståelse, og innebærer å ta i betraktning sosiale og emosjonelle forhold i tillegg til kunnskaper om språkvansker og -utvikling (Fey, Long & Finestack, 2003, Rygvold, 2004, Lyster, 2008).

2.1.2 Forekomst

Språkvansker er et forholdsvis utbredt hos barn i barnehagen, og bekymring angående språk er en av de vanligste grunnene til at førskolebarn blir henvist til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Lindbäck, 2003). Når det gjelder forekomst av språkvansker nevner forskere ulike tall. Bishop & Leonard (2000) viser til at 5 - 10 % av alle barn har forsinket språkutvikling. Leonard (1998) anslår at rundt 7 % av alle 5-åringer har spesifikke språkvansker (SSV), mens Bishop (1997) foreslår 3 - 10 %. Hvilke tall som blir brukt avhenger blant annet av hvordan man velger å definere språkvansker, og hvilke tester og statistiske kriterier som brukes. Tallene avhenger også av barnets alder. Undersøkelser har vist at forekomsten barn med forsinket språkutvikling synker etter som alderen stiger (Ottem & Lian, 2008a). Språkvansker

ser ut til å være ulikt fordelt hos jenter og gutter, forholdet mellom gutter og jenter regnes som ca 3:1 (Leonard, 1998).

2.1.3 Beskrivelse

For å fange opp barn med språkvansker tidlig er det viktig at barnehagepersonalet er oppmerksomme på hvordan vanskene kan fremstå, både når det gjelder barnets språklige og sosiale atferd. Språkvansker kan grovt sett deles i to grupper, generelle og spesifikke vansker. Ved generelle vansker er problemene med å tilegne seg språket sekundære. Vanskene kan da være relatert til blant annet nevrologiske skader, hørselsvansker, munnmotoriske problemer, utviklingshemming, autisme eller ulike syndromer (Rygvoid, 2004). Når problemene med språktilegnelse er primære og ikke har noen kjente forklaringer, betegnes vanskene spesifikke språkvansker (SSV). SSV deles gjerne inn i ekspressive og ekspressive/reseptive vansker, hvor den første gruppen viser til problemer med språkproduksjon og den andre til både produksjon og forståelse (Leonard, 1998, Ottem og Lian, 2008a). Inndelingen er omdiskutert, og Bishop (1997) mener de fleste barn med SSV har reseptive vansker. Leonard (1998) understreker at barn med SSV ikke utgjør noen homogen gruppe, og selv om et barn oppfyller kriteriene for SSV kan dets individuelle vansker avvike fra de som regnes som vanlige. Det er viktig for førskolelærere å ta i betraktning at ingen barn med språkvansker er like, spesielt for å unngå å overse vansker som oppleves som problematiske for barnet. Likevel er det visse generelle kjennetegn førskolelærere bør være oppmerksomme på. Relatert til definisjonen i avsnittet om forståelse, kan vansker med språkets form innebære vansker med fonologi (språklyder), morfologi (orddbøying/-danning) og syntaks (setningsstruktur), i tillegg til semantikk (innhold) og pragmatikk (bruk) (Rygvoid, 2004, Lyster, 2008). Hos førskolebarn kan slike språklige vansker komme til uttrykk ved problemer med å lære nye ord, utvikle begrepsforståelse og bygge ordforråd. Barna kan også ha vansker med grammatikk og setningsdannelse (Wagner, 2003, Rygvoid, 2004, Lyster, 2008, Platou, 2009). Platou (2009) beskriver i heftet *Førskolebarn med språkvansker* at barna generelt kan streve med oppmerksomhet og konsentrasjon i situasjoner som krever språk. De kan ha

problemer med å huske hva ting og ord heter, samt oppfatte beskjeder og forstå regler i lek, spill og aktiviteter. Dette kan føre til at barna faller utenfor samvær med jevnaldrende, har vanskelig for å komme med i lek eller blir svært urolige eller passive i samlingsstunden. De kan foretrekke å bruke kroppsspråk fremfor språklig informasjon, og delta mindre enn jevnaldrende i språklige aktiviteter. Det kan vises ved at barna ikke liker å bli lest for, eller har en tendens til å velge leker og aktiviteter som ikke krever språk.

2.1.4 Tilleggsversker

Ved språkversker opptrer gjerne andre versker samtidig med primærversken. Sameksisterende versker betraktes som symptomer på en felles underliggende utviklingsverske, eller som versker som opptrer samtidig med språkversken uten å være knyttet til en utviklingsverske (*Rapport 2008:10*, Nasjonalt folkehelseinstitutt 2008). En sameksisterende verske som ofte nevnes i forbindelse med språkversker, er lese- og skriveversker. Det er dokumentert at barn med språkversker har høy risiko for å utvikle lese- og skriveversker senere i livet (Bishop, 1997, Leonard, 1998, Rygvold, 2004, Lyster, 2008, Ottem & Lian, 2008a). Scarborough (2005) påpeker at selv om verskene hos noen barn letter med alderen, viser studier at disse barna fremdeles har en høyere risiko for å utvikle lese- og skriveversker når de blir eldre. Når det gjelder sosiale versker som kan komme til uttrykk i barnehagen, viser Ottem & Lian (2008) til at barn med SSV kan utvikle et reaksjonsmønster av tilbaketrekning fra sosial samhandling, som for eksempel å leke alene og ikke ta initiativ til samtale. Gertner, Rice & Hadley (1994, i Ottem & Lian, 2008a) peker på at barn med språkversker ofte ikke foretrekkes som lekekamerater, noe som kan føre til tilbaketrekning fra sosiale situasjoner og dermed færre muligheter til å trene både sosiale ferdigheter og språkferdigheter.

Rapport 2008:10 gir en generell oversikt over barns språkutvikling ved 3års - alder, og undersøker blant annet sameksisterende versker hos barn med forsinket språkutvikling. Rapporten er basert på et utvalg av 22 509 barn fra *Den norske mor og*

barn - undersøkelsen (MoBa), hvor dataene er hentet fra spørreundersøkelser da barna var 1.5 og 3 år. Resultater fra rapporten viser at mødre til gutter generelt oppgir mer sameksisterende vansker enn mødre til jenter. I undersøkelsen brukes en skala fra CBC (*Child Behavior Checklist*) for å måle uoppmerksomhet, overaktivitet og impulsivitet. Her rapporteres en overvekt av barn med forsinket språkutvikling å ha symptomer på uoppmerksomhet og overaktivitet. Et noe høyere antall barn med forsinket språkutvikling blir også rapportert å være mer engstelige og mer aggressive enn jevnaldrende. Når det gjelder motorikk oppgis barn med forsinket språkutvikling å ha svakere motoriske ferdigheter enn barn med aldersadekvat språkutvikling. Videre viser funn fra undersøkelsen at det hos de barna som blir målt til å være svært lite sosiale er en liten overvekt av barn med forsinket språk (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2008). Resultatene tyder på at sameksisterende vansker kan komme til uttrykk allerede i tidlig barnehagealder. Dette støtter opp om at det er viktig å være oppmerksom på barn som viser tidlige tegn på forsinket språkutvikling, fordi problemene kan vedvare over tid. Derfor er det viktig at barnehagen har gode kartleggingsrutiner fra et tidlig tidspunkt.

2.2 Kartlegging

Språkvansker er beskrevet som en skjult vanske som lett kan bli undervurdert (Bele, 2008, Lyster, 2008). En grundig registrering av styrker, vansker og hva slags konsekvenser disse gir for barnet, er en forutsetning for å utarbeide best mulige tiltak.

Kartlegging vil i praksis si å samle informasjon om barnets fungering og utvikling på mange ulike områder. Kartlegging på systemnivå i barnehagen omhandler barnehagens rutiner for kartlegging, mens på individnivå dreier det seg om førskolelærerens kunnskap om kartlegging og hvilke metoder som benyttes (Holmberg & Lyster, 2000). Hagtvat (2002) understreker at kartlegging av barns utvikling er grunnlaget i alt pedagogisk arbeid. Førskolelærere har et unikt grunnlag for en helhetlig kartlegging av barnets språkutvikling. De møter barna stort sett hver dag, blir godt kjent med hvert enkelt barn og ser dem i ulike situasjoner.

2.2.1 Språkkartlegging i norske barnehager

Rapporten *Språkstimulering og -kartlegging i kommunene* undersøker blant annet hvilke verktøy og metoder som brukes for språkkartlegging i kommunale norske barnehager. Kartleggingen er basert på en spørreundersøkelse som foregikk fra desember 2007 til mars 2008. Elektronisk spørreskjema ble sendt til alle landets kommuner samt de 15 bydelene i Oslo, og svarprosenten var på 74.4. Funnene fra undersøkelsen viser at 92 % av kommunene/bydelene har tiltak for at barnas språk kartlegges i barnehagene. En tredjedel av barnehagene kartlegger alle barn ved 1 - 2 års alder, og over halvparten kartlegger alle barn ved 3 - 6 år års alder. Når det gjelder kartleggingsverktøy viser undersøkelsen at TRAS (*Tidlig registrering av språkutvikling*) blir benyttet i de fleste barnehagene. Halvparten benytter seg i tillegg av systematisk observasjon og vurdering, mens en fjerdedel benytter skjønnmessig vurdering. Noen bruker også egenutviklede verktøy, eller benytter seg av eksterne instanser for kartlegging av språk (Kunnskapsdepartementet, 2008).

St. meld nr. 23 peker på at undersøkelser har gitt et bilde av hvilke kartleggingsverktøy som blir brukt i barnehagene, og rutiner rundt bruken av disse. Det er imidlertid ikke gjort noen systematisk gjennomgang hvordan barnehagene bruker verktøyene for å finne fram til barn med behov for særskilt språkstimulering, eller av hvordan språkstimuleringen blir tilrettelagt for det enkelte barn på bakgrunn av kartleggingen (Kunnskapsdepartementet 2007-2008). For å sikre kvaliteten i dette arbeidet er det viktig at barnehagepersonalet har kunnskaper om både språkutvikling og -vansker.

2.2.2 Systematisk og usystematisk kartlegging

Kartlegging kan deles i systematisk og usystematisk kartlegging. Systematisk kartlegging kan foregå ved bruk av standardiserte og normerte prøver og tester, og systematisk observasjon og vurdering. Usystematisk kartlegging kan foregå ved å basere seg på uformelle samtaler med barna og kolleger, og mer skjønnmessig observasjon og vurdering (Holmberg & Lyster, 2000). I førskolelærerutdannelsen er

det lagt vekt på observasjon som kartleggingsmetode (Helland, 2004). TRAS er et eksempel på et systematisk observasjonsmaterieell, utarbeidet for bruk i barnehager til barn i alderen 2 - 5 år (Horn, Espenakk & Wagner, 2003).

Det finnes ulike fordeler og ulemper ved både systematisk og usystematisk kartlegging. Horn, Espenakk & Wagner (2003) hevder at resultatet ofte blir upålitelig ved tilfeldige observasjoner. De fremhever at en fordel ved systematisk kartlegging er at barn på samme alder blir gitt de samme oppgavene. Personalet vil i en slik type kartlegging bestrebe seg på å være ensartet og minst mulig subjektiv i måten å observere og vurdere på. Lyster (2008) understreker at formell kartlegging ved standardiserte tester ofte ikke viser de spesifikke vanskene det enkelte barnet har. Testene viser heller mer generelle mål på ekspressive og reseptive ferdigheter. Ottem & Lian (2008b) påpeker at standardiserte non-verbale intelligens tester kan undervurdere barn med språkvansker. Forhold ved vanskene som testene ikke er ment til å måle, kan påvirke testresultatene. Her nevnes spesielt svikt i evnen til rask og presis informasjonsbearbeidelse. Uformell kartlegging i tillegg til formell, vil kunne gi et mer detaljert bilde av vanskene. Eksempler på slik uformell kartlegging er å observere barnets språk i bruk, analysere gjennomsnittslengde og antall ulike ord det bruker, samt morfologiske ytringer (Lyster, 2008). Fey, Long & Finestack (2003) vektlegger å undersøke hvordan språket påvirker barnets sosiale atferd, og sosiale og emosjonelle utfordringer vanskene eventuelt gir i et lenger tidsperspektiv. Eksempler her er å se hvordan barnet kommuniserer med andre barn, hvordan det mottar og forstår beskjeder, om det følger med i samlingsstunden og om det forstår reglene i lek og aktiviteter. Samtale med foreldrene vil også kunne gi viktige opplysninger om barnets språkutvikling. Slike opplysninger kan gi et grunnleggende bidrag i forbindelse med å utvikle språktiltak. Om kartleggingen er for snever vil det gi et dårligere utgangspunkt for tiltak og språkintervensjon.

2.2.3 Verdien av tidlig identifisering

Barn begynner å snakke på ulike tidspunkt, og også mange barn uten språkvansker begynner å bruke ord og ordkombinasjoner senere enn forventet. Noen

karakteristikk ved språkvansker kan oppdages tidlig, mens for eksempel lesevansker kommer til uttrykk først i skolealder. Ottem & Lian (2008a) mener det kan være grunn til bekymring om barnet ikke har begynt å bruke ord ved toårs - alder og setninger ved treårs - alder, og anbefaler da å ta kontakt med fagfolk. Rygvold (2004) peker i tillegg på dårlig språkforståelse ved toårs - alder. Undersøkelser viser at barn som har få tegn til språkutvikling ved toårs - alder ("late talkers"), har mye høyere sannsynlighet for å utvikle språkvansker enn barn med aldersforventet språkutvikling (Leonard, 1998). Disse funnene understreker viktigheten av å være oppmerksom når små barn viser tegn til forsinket språkutvikling. Tidlig identifikasjon av språkvansker vil gi muligheter til å legge forholdene best mulig til rette i barnehagen for å avhjelpe vanskene (Leonard, 1998, Lyster 2008). *St. meld nr. 16* presiserer at hvis barnehagen oppdager at et barn har vansker, skal det settes inn tiltak raskt (Kunnskapsdepartementet, 2006 – 2007). Det er viktig å påpeke at barns språkutvikling varierer mye, og det kan være vanskelig å avgjøre om sen språkutvikling hos små barn er tegn på språkvansker. I barnehager og skoler har dette faktum vært medvirkende til en holdning om å vente og se (Rygvold, 2004, Bele, 2008). Men denne tendensen ser ut til å snu, med økt bevissthet om at tidlig intervensjon i barnehagealder kan forbedre språket og lette overgangen til skolen (Cole, Maddox & Lim, 2006). Rygvold (2004) legger vekt på at det i tidlig alder kan være mer hensiktsmessig å bruke en bred beskrivelse av problemet, og fokusere på konkrete vansker fremfor årsaker. Dette kan bidra til å hindre merkelapper og medfølgende tolkningsforskjeller, og retter fokuset mot en felles forståelse.

Rapport 2008:10 presenterer resultater angående barnas generelle kommunikasjonsnivå, målt ved hjelp av *Ages and Stages Questionnaire* (ASQ). Ved treårs - alder er også barnas setningskompleksitet kartlagt, noe som i større grad enn ASQ ser ut til å fange opp barn med forsinket språkutvikling. Resultatene viser at 5 % av treåringene bruker setninger med to - tre ord eller mindre, men bare rundt 3 % av mødrene uttrykker bekymring for barnas språkutvikling. I følge rapporten kan det se ut som om mange mødre overser begynnende språkvansker hos barn i småbarnsalder, og at det kan være vanskelig for voksne uten særlig kunnskap om språkutvikling å

avgjøre ved tidlig alder om barnet har forsinket språkutvikling. Et annet viktig funn i undersøkelsen er at barn som går i barnehagen ved treårs - alder har lavere forekomst av forsinket språk enn barna som ikke går i barnehage. I tillegg bruker en større andel av barnehagebarna lange og sammensatte setninger. Funnene gjelder uavhengig av sosiale forhold som utdanning, inntekt og morsmål. Dette tyder på at hva slags omsorgstilbud barna er i påvirker språkutviklingen, og at gode barnehager kan virke positivt på barns språkutvikling (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2008).

2.3 Språkstimulering for barn med språkvansker

Hos barn som har språkvansker er det stor variasjon i hvordan vanskene kommer til uttrykk og utvikler seg. Ofte er bildet sammensatt, og barnet kan ha andre fremtredende problemer enn språkvanskene (Rygvdal, 2004). Den språkstimuleringen barna får hjemme og i barnehagen er avgjørende, og kan minske vanskenes omfang (Lyster, 2008). Lyster (2008) gir en kort oversikt over ulike intervensjonsstudier knyttet til arbeid med språkvansker. Hun viser til at effekten av intervensjoner ser ut til å være dårligst hos barn med reseptive vansker, blandet hos barn med ekspressive syntaktiske vansker og best hos barn med fonologiske vansker. Men fremdeles er det mange spørsmål knyttet til hvilke tiltak som har effekt, og under hvilke omstendigheter.

Fey, Long & Finestack (2003) fremhever at de spesifikke målene ved en grammatisk intervensjon bør baseres på barnets nivå og behov. Termen som brukes er ”*functional readiness*”, som innebærer at barnet må være kognitivt, sosialt og lingvistisk moden og ha et funksjonelt behov for de grammatiske formene som er i fokus. De presiserer at tiltak bør ta utgangspunkt i det enkelte barnets interesser og styrker. Likevel kan generelle forhold som har vist seg å ha positiv effekt ved språktiltak trekkes fram. Imitasjon og gjentakelse blir av fagfolk fremhevet som spesielt viktig for barn med språkvansker (Fey, Long & Finestack, 2003, Leonard, 1998, Lyster, 2008, Platou, 2009). Vygotsky (1978) understreker imitasjonens betydning, og hevder barn ved imitasjon kan strekke ferdighetene sine over nivået de kan klare på egen hånd.

Hagtvet (2002) tilføyer at det er viktig at imitasjon også bidrar til å gi barnet forståelse og innsikt, hvis ikke kan aktiviteten virke demotiverende og hemmende på læring. Rygvold (2004) oppsummerer at et dynamisk syn på barnas språklige mestring er nødvendig i forbindelse med kartlegging og tiltak. Det vil si å ta i betraktning at barnets språk stadig er i utvikling, vurdere det kontinuerlig og endre tiltakene ut i fra hvor barnet er.

2.3.1 Stimulere ordforråd og begrepsforståelse

Førskolealderen er en viktig tid for å bygge opp ordforrådet, selv om dette utvikler seg gjennom hele skolegangen (Wold, 2008). Mye tyder på at ordforrådet er dårligere utviklet hos barn med SSV enn hos barn med aldersadekvat språkutvikling (Leonard, 1998, Lyster 2008). I følge Lyster (2008) ser det ut til at vokabularutviklingen, og ikke den grunnleggende begrepsdannelsen, er et problematisk område hos disse barna. De kan vite og forstå hva et ord viser til, men ikke klare å lagre eller hente fram lydpakken som navngir ordet. Problemet kan relateres til språklig bearbeidings- og lagringskapasitet (Rygvold, 2004). Wagner (2003) fremhever at det å gi barnet så mange førstehåndserfaringer som mulig er en viktig måte å stimulere ordlæring og begrepsdybde hos barn. Å la barna selv se, kjenne og lukte gir konkrete erfaringer og et nettverk av assosiasjoner som gir mer liv til ordene. Førstehåndserfaringer gjør ofte at begreper huskes bedre (Hagtvet, 2002). Fokus mot bestemte ord har også vist seg å gi god effekt hos barn med språkvansker. For førskolebarn vil multisensoriske erfaringer med ordet og dets mening være gunstig (Wagner, 2003, Lyster, 2008). Imitasjon kan være en god måte å fokusere barnets oppmerksomhet mot ord eller grammatiske trekk det har vanskelig for å tilegne seg uten hjelp (Fey, Long & Finestack, 2003)

Gillon (2006) påpeker at vokabularutvikling i førskolealder er en av flere faktorer som påvirker barns fonologiske bevissthet, som igjen har betydning for leseutvikling. Derfor er det viktig at barnehagen fokuserer på å utvide barnas ordforråd (Leonard 1998, Lyster 2008).

2.3.2 Språklig bevissthet

Et godt ordforråd er en forutsetning for å kunne forholde seg til ordenes mening. Frost (2003) beskriver språklig bevissthet som refleksjon rundt språket. Hagtvet (2002) setter begrepet språklig bevissthet i tilknytning til metalingvistisk bevissthet, det å se språket utenfra. Å bruke språk for å snakke om språk betegnes som metakommunikasjon, og kjennetegner læringsrettet kommunikasjon i skolen. Men denne typen kommunikasjon blir også mye brukt i barnehagen (Wold, 2008). Homonymer er et eksempel på et annet utfordrende ordfenomen som ofte brukes i hverdagen. Disse ordene har samme lydbilde, men ulikt innhold. For eksempel er is både noe vi kan spise og noe vi kan stå på skøyter på om vinteren. Dette gir barnet utfordringer knyttet til referanse; å nå ut til tingen ordet viser til (Rommetveit, 1972). Spesielt utfordrende er det når ordene viser til abstrakte fenomener, noe mange barn kan ha problemer med til de er ganske store. I situasjonsavhengig språk trenger ikke barnet å ha så mye oppmerksomhet på selve ordene, fordi situasjonen rundt gir ytringen mening. I situasjonsuavhengig språk må barnet rette fokus mot ordene, fordi de alene gir meningen (Hagtvet, 2002). Å snakke om ”der-og-da” framfor ”her-og-nå” gir større utfordringer for forståelse. Å bruke visuell støtte vil lette læring, fordi det setter mindre krav til at språket må fungere som et selvstendig system for å gi mening (Wold, 2008).

Språklig bevissthet og språkrefleksjon er knyttet til fonemer, morfemer og syntaks. Når det gjelder fonologi, er det vanlig hos små barn å forenkle ordstruktur og ikke bruke språklyder som forventet. Dette støttes av funn fra *Trondheim-undersøkelsen* (1983), hvor 73 fire - åringene med normal språkutvikling deltok. Funnene viser at over halvparten av barna hadde feil knyttet til fonologi i 10 % av ytringene (Fintoft et.al, i Hagtvet, 2002). Hos barn med språkvansker kan fonologiske problemer være inn skolealder (Rygvdal, 2004). I følge Lyster (2008) kan det se ut som om barn med SSV sjeldnere enn jevnaldrende oppdager de morfologiske delene som viser betydningen av ordet. Å få kunnskap om disse bestanddelene og betydningen de står for, kan hjelpe barna å forstå både meningen i ord og setninger. Syntaktiske vansker hos barn

med språkvansker kommer ofte til uttrykk ved bruk av enkel setningsstruktur og korte setninger. Barna er gjerne også sene med å sette sammen ord til lengre setninger (Hagtvet, 2002).

For å utvide barns språklige bevissthet anbefales det å leke med ordlyder, rim, ordrytme og ordmening (Hagtvet, 2002, Frost, 2003, Rygvold, 2003, Lyster, 2008, Platou, 2009). Dette er ofte lystbetont hos barn, og kan slik bidra til motivasjon og mestringsfølelse. Å utvikle språklig bevissthet i førskolealder kan forebygge enkelte lese- og skrivevansker senere (Frost, 2003, Lyster, 2008). Fey, Long & Finestack (2003) beskriver at det grunnleggende målet for alle grammatiske intervensjoner bør være at tilegnelsen av morfologiske og syntaktiske ferdigheter har en positiv innflytelse på barnets kommunikasjon. De understreker at uansett om man velger å fokusere på et spesifikt aspekt ved språket eller har en mer helhetlig tilnærming, vil det bare lykkes hvis språkstimuleringen oppleves meningsfull for barnet.

2.3.3 Den språkstimulerende samtalen

I de siste årene har Bakhtin inspirert pedagoger til å legge vekt på dialogens betydning for læring og utvikling. Dysthe (2001) påpeker at hos Vygotsky ligger dialogen og samspillet under som er grunnleggende tema. Hos Bakhtin blir dialogen tydeliggjort ved et uttalt ideal om at den bør etterstrebes i all undervisning. Nystrand (1997, i Dysthe & Igland, 2001) baserer seg på disse teoriene, og har gjort undersøkelser av læringseffekter i monologisk- og dialogisk dominerte klasserom. Dialogisk viser her til interaksjon mellom ulike stemmer, hvor konflikter og spenning opptrer som en naturlig del. Undersøkelsene tyder på at forståelsen av lærestoffet var størst i klasserommene med en dialogisk rettet pedagogikk (Dysthe & Igland, 2001). Men dette betyr ikke at monologen er uviktig i barns språkutvikling. I barnehagehverdagen er det ikke alltid mulig for førskolelæreren å legge til rette for dialog. Spesielt i forbindelse med samlingsstund eller mindre grupper kan det være gunstig å gi rom for lengre monologer. Hagtvet (1988) fremhever at monologen er viktig for å få fram sammenheng i det barnet forteller, og gi det

kommunikasjonsansvar. Hun oppfordrer til å la ett og ett barn få holde lange monologer fremfor at alle får si litt, da fortellertrening kan virke positivt på barnets språkforståelse. Men det er viktig at førskolelæreren støtter barnet gjennom monologen, slik at det opplever mestring. Dickinson (2001) fremhever at barn profitterer på å samtale med voksne, derfor må førskolelærere sette av tid til å engasjere barn som individer, både i store og små grupper. Han fremhever at samtalen gir barn mulighet til å lære nye ord og styrke narrative ferdigheter.

Samtaler i barnehagen er ofte relatert til konkrete situasjoner og opplevelser her og nå, også kalt kontekst- eller situasjonsavhengig språk (Hagtvatn, 2002, Bele 2008). Å benevne og samtale om konkrete ting og erfaringer er sentralt i forbindelse med førstehånderfaringer, bygge ordforråd og utvikle begrepsforståelse. Vygotsky (1978) referer til en spesialskole for utviklingshemmede barn, som tok utgangspunkt i situasjonsavhengige metoder for undervisning. Vygotsky hevder at disse metodene undertrykte begynnende abstrakt tenkning hos barna. Han nevner videre at disse barna er avhengig av støtte i sonen for nærmeste utvikling for å beherske abstrakt tenkning på egen hånd. Han anser konkret tenkning som en nødvendig vei til abstrakt tenkning, og ikke som et endelig mål i seg selv. Dette kan relateres til dekontekstualisert eller situasjonsuavhengig språk, som omfatter situasjoner og hendelser der og da (Hagtvatn 2002, Bele, 2008). Utvidet samtale er en samtaleform som utvider samtaleemnet med naturlige spørsmål som kan omfatte årsaker, forklaringer, likheter og forskjeller, sammenligning med tidligere erfaring eller klassifikasjon. Denne type samtale er nært knyttet til kognitiv utvikling (Klein, 1994, i Hundeide, 2001b). En undersøkelse av Palmerus og Prämling (1991, i Hundeide, 2001b), viste at utvidelse med forklaringer brukes lite av førskolelærere i hverdagen. En mulig grunn er at utvidet samtale krever at førskolelæreren tar seg tid til dialog med barnet. Dickinson (2001) understreker at det ser ut som om barn best styrker sine kommunikasjonsferdigheter i situasjoner hvor førskolelæreren har tid til å engasjere barna i utvidede samtaler.

2.3.4 Språkstimulering i rutinesituasjoner

Hagtvet (2002) viser til Ratner & Bruner (1978), som fremhever at samtale i rutinesituasjoner er positivt for barnets utvikling. Barnehagehverdagen består av mange rutinesituasjoner, som måltider, påkledning og samlingsstund. Disse situasjonene er oversiktlige og forutsigbare, og innebærer visse regler for atferd og kommunikasjon. Dette gir gode rammer for å bygge et grunnlag for videre språkutvikling. Rutinesituasjoner og daglige aktiviteter vil være gode muligheter for å knytte sammen ord og førstehåndserfaringer, men også for situasjonsuavhengig språk. Det avhenger av hvordan førskolelæreren velger å bruke situasjonen (Hagtvet, 2002). Cote (2001) har undersøkt muligheter for språklæring under måltider i barnehagen (*"preschool"*). Hun fremhever at måltidet i barnehagen gir førskolelærere naturlige muligheter til samtale som de bør benytte seg av. Måltidene innebærer lite forstyrrelser, god tid og små grupper, noe som gir en god ramme for kvalitetssamtaler. Under måltidene observerte Cote at noen lærere satte seg ned sammen med barna, noen serverte mens andre tok lunsjpause. Førskolelærerne som satt ned under måltidet deltok i betraktelig flere samtaler om situasjonsuavhengige hendelser. Analyser fra undersøkelsen viser at barn bruker mer situasjonsuavhengig språk når de snakker med voksne enn med andre barn. Dette tyder på at måltider med voksne kan støtte barns narrative ferdigheter. Undersøkelsen viser videre at barns erfaringer under måltidene i barnehagen er relatert til språkutviklingen ved slutten av barnehagealder. Spesielt påvirket deres eksponering for situasjonsuavhengig språk utkommet på lese- og skriveoppgaver senere. Når det gjelder ordforråd, viser undersøkelsen at måltidene også gir muligheter for å utvide dette. Dette skjer primært ved at førskolelærerne bruker nye ord, eller at barna bruker dem selv. Videre indikerer undersøkelsen at førskolelærere deltar i mer interaktiv kommunikasjon under måltidene enn i for eksempel fri lek, slik at barna får mer rom til å snakke.

2.3.5 Lekens rolle

Leken er den aktiviteten som kanskje best fremmer utvikling hos førskolebarn (Vedeler, 1988, Hagtvet, 2002). Vygotsky (1978) fremhever at lek skaper en sone for nærmeste utvikling ved at barn i lek har en atferd utover det dagligdagse. I lek kan barnet utføre ferdigheter som det ennå ikke mestrer på egen hånd. Den spesielle kvaliteten ved lek er at den foregår på liksom i trygge rammer, noe som inspirerer barnet til å utforske nye roller. Rolleleken framheves spesielt som språkstimulerende, fordi ting og personer fremstiller noe i den virkelige verden (Vygotsky, 1978, Hagtvet, 2002). At barn samtaler med andre barn i lek er også støttende for språkutviklingen (Dickinson, 2001b). Rollelek krever både evne til å uttrykke seg og å forstå andres utsagn. Den forutsetter også evne til å forstå reglene og rammene rundt leken. Dette kan være problematisk for barn med språkvansker, og gjør at de kan ha problemer med å komme med i lek eller ta passive roller (Rygvoid, 2004). Det understrekes i *Rammeplan* (2006) at barn som ikke deltar i lek eller holdes utenfor må få særskilt oppfølging. Færevaag (2003) foreslår en aktiv voksenrolle med tilrettelegging og deltagelse i leken for å hjelpe barnet til å utvikle samspill. Hagtvet (2002) viser til Freyberg (1973), som påpeker at barn som ble lært opp til å leke rollelek ble mer konsentrerte og kunne uttrykke følelser bedre. Det viser at det å aktivt bidra til å øke barnas lekekompetanse, kan ha god effekt.

Dickinson (2001b) har også undersøkt fri lek som setting for å støtte språkutvikling. Et av funnene er at samtaler som oppstår mellom barn og voksne i fri lek for det meste inneholder situasjonsbundet språk. Likevel tyder funnene på at barns språk støttes av interaksjoner med voksne også i store grupper. Dette kan relateres til å være i et miljø hvor det brukes mye og variert språk. Undersøkelsen indikerer at barn tjener mest på å snakke med en voksen en-til-en under fri lek, og at den voksne da oppmuntrer til utvidet samtale. Prinsippet om utvidet samtale og åpne spørsmål er grunnleggende i språkprogrammet *The Language is the Key* (LIK), som tar utgangspunkt i konstruktivistiske interaksjoner mellom barn og omsorgspersoner i lek

og boklesing. Programmet involverer også førskolelærere (Cole, Maddox & Lim, 2006).

2.3.6 Boklesing

Å lese bøker i barnehagen er en viktig måte å stimulere til språklig bevissthet. Barn med språkvansker kan ha problemer med å følge handlingen i bøker, og mange har også vansker med gjenfortelling. Å bruke gode bildefortellinger som utgangspunkt kan hjelpe barnet inn i historien (Lyster, 2008). Noen barn med språkvansker liker ikke å bli lest for, og da kan man heller fortelle ut i fra bildene og samtale med barnet om historien (Espenakk, 2003). Barn med språkvansker kan ha nytte av å bli forberedt på viktige ord og handling på forhånd (Hagtvet, 2002, Lyster, 2008). Dickinson (2001a) oppfordrer førskolelæreren til å tenke igjennom ord og aspekter ved boken som hun ønsker at barna skal få tak i. Han antyder at boklesing mest sannsynlig påvirker barns språkutvikling ved at de lærer ord og konsepter, strategier for å hente ut mening fra bøkene og blir kjent med et litterært språk. Under selve lesingen bør førskolelæreren stille oppfølgingsspørsmål som hva, hvorfor og hvordan. Videre bør hun snakke om situasjoner i boken som kan forvirre, og klargjøre disse ordene og konseptene (Dickinson, 2001a, Hagtvet, 2002, Lyster, 2008). Til slutt kan hovedtrekkene i historien oppsummeres. Dette sammenfaller med strategier for god leseforståelse, og bidrar til at barna styrker slike strategier (Hagtvet, 2002, Lyster, 2008).

En undersøkelse av Dickinson (2001a) om boklesing i barnehagen viste at det var en positiv korrelasjon mellom barns reseptive ordforråd mot slutten av barnehagen og førskolelærerens bruk av analytiske spørsmål ved boklesing. Det ser ut som om det er den analytiske samtalen og ikke boklesingen i seg selv som har størst positiv påvirkning på barnets språkutvikling. For å kunne engasjere barna best mulig og gi rom for individuelle spørsmål, rådes førskolelærere til å dele inn i grupper på 8 - 10 barn eller færre ved boklesing. I LIK-programmet blir førskolelæreren oppfordret til å lese cirka 15 minutter hver dag. De blir opplært i en strategi som består av tre deler:

først å kommentere og vente på barnets respons, så stille spørsmål tilpasset barnets nivå og til slutt å respondere med utvidet samtale. Studier har vist at prinsippene har en positiv effekt på ekspressivt språk hos barn med språkvansker, og både korttids- og langtidseffekter ble observert (Cole, Maddox & Lim, 2006).

2.4 Samspillet betydning

Et sentralt tema når det gjelder både kartlegging og tiltak er det sosiale samspillet barnet er en del av i barnehagen. I følge Vygotsky (1978) oppstår kognitiv utvikling i samspill med andre. Dysthe (2001) fremhever at dette synet har gitt mye nyttig kunnskap for pedagoger, men samtidig har visse aspekter ved læring blitt underkommunisert. Dette gjelder spesielt hva som faktisk foregår i samspillet mellom mennesker. Samspill er sentralt i barnehagehverdagen, og det er avgjørende for barnas utvikling at førskolelærere er bevisst hvilke kvaliteter ved samspillet som kan virke språkfremmende.

2.4.1 Tilknytning

Det grunnleggende for et godt forhold mellom omsorgsgiver og barnet er tilknytning. Rye & Hundevadt (1995) er opptatt av at erfaringene barn gjør seg i førskolealder, og særlig i forholdet til viktige omsorgspersoner, får stor betydning for læring senere i livet. Mye tyder på at et langvarig, positivt forhold til stabile voksenpersoner gjør at barnet utvikler trygge relasjoner til andre (Hundeide, 2001b). Forskning viser at det er kvaliteten på forholdet som har mest innvirkning på barnets utvikling (Rye & Hundevadt, 1995, Hundeide, 2001b). Smith (2001) kommer til samme konklusjon i en undersøkelse av førskolelæreres praksis og holdninger. Hun fremhever at det viktigste for barnas langsiktige utvikling ikke er hvilke grunntanker førskolelæreren har og hva hun bruker barnehagedagen til, men det som foregår hver dag i de faktiske interaksjonene mellom pedagog og barn. *Rammeplan* (2006) nevner at for å skape en

læringsfremmende relasjon skal personalet vektlegge en anerkjennende væremåte, og gi støtte og utfordring gjennom ulike opplevelser og kunnskaper.

En god interaksjon krever en aktiv og bevisst omsorgsgiver, som gir positiv respons og har evne til å se og imøtekomme barnets behov. Barnehagens rolle har forandret seg de siste tiårene, fra å være et korttidstilbud til et heldagstilbud. Dette innebærer også en større del av omsorgsrollen for barna. Som følge av dette blir tilknytningen til barnehagepersonalet mer avgjørende for barnas utvikling og læring (Rye og Hundevadt, 1995). Denne forholdsvis nye barnehagerollen har både positive og negative sider. For barn med spesielle behov virker barnehagen naturlig stimulerende i kraft av de allsidige erfaringene de daglige aktivitetene i samspill med andre barn og voksne gir. Noen barn trenger mye individuell tilrettelegging for å fremme en positiv utvikling, og dette kan barnehagen i stor grad bidra med (Rye & Hundevadt, 1995). En mer negativ side er at barnehager har stor utskiftning av personale. Å stadig forholde seg til nye omsorgspersoner samsvarer ikke med barnets behov for langsiktige, positive forhold (Hundeide, 2001b).

2.4.2 Ledet samspill

Hundeide (2001b) beskriver to pedagogiske grunnsyn når det gjelder barns læring. Det ene er relatert til Vygotsky og sonen for nærmeste utvikling (*zone of proximal development*). Denne sonen beskrives som avstanden mellom barnets faktiske utviklingsnivå (*actual development level*) og potensielle utviklingsnivå (*level of potential development*). Avstanden skapes ved at læringsprosessen ligger foran utviklingsprosessen. De indre utviklingsprosessene læring vekker, aktiviseres når barnet er i interaksjon med andre mennesker i sitt miljø. Slik blir ytre læring (*external learning*) internalisert (Vygotsky, 1978). Det andre grunnsynet fremhever barnets eget initiativ og handling som bestemmende for at det skal lære på en autentisk måte. Erfaringer som avviker fra barnets interesser og i stor grad er styrt utenfra, kan virke demotiverende og føre til en overflatisk form for læring (Hundeide, 2001b). Hagtvet (2002) hevder slik fri vekst - tenkning har vært det mest dominerende pedagogiske

grunnsynet i barnehagen. Hun beskriver *spenningen mellom påvirkning og utfoldelse* som et pedagogisk dilemma. Ulike planverk for barnehagen gir føringer for hva barna skal lære og om retten til spesialpedagogisk hjelp, samtidig som tilbudet skal tilpasses barnas individuelle forutsetninger, behov og interesser. Det kan være vanskelig som pedagog å ta hensyn til begge sider. I et ledet samspill som gir optimal sosial og kognitiv utvikling bør barnets initiativ bli tatt hensyn til, samtidig som barnet får ledet deltagelse fra en voksen (Wood, 1998, i Hundeide, 2001b). Dette kalles også ”*scaffolding*” (Wood, Bruner & Ross 1976, i Dysthe 2001) eller ”*gradert støtte*” (Hundeide, 2001b). I pedagogisk sammenheng innebærer dette at den voksne bygger et ”*stillas*” som støtter barnet gjennom sonen for nærmeste utvikling. Støtten bør være minst mulig, og opphøre når barnet selv mestrer oppgaven. Slik kan barnet klare større oppgaver enn det ville klart på egen hånd. I praksis opplever førskolelærere at samspillet med barnet i en slik prosess ikke alltid foregår uten motstand. I følge Dysthe (2001) drøfter Vygotsky i liten grad rollen konflikt kan spille i samspillet mellom barn og omsorgsgiver. Dette temaet er mer sentralt hos Bakhtin, som påpeker at man i samspillsituasjoner alltid vil møte både samspill og motspill. Det er viktig som pedagog å være bevisst at konflikt og spenning er kvaliteter ved samspill som også kan føre til læring og utvikling.

2.4.3 Et dialogisk perspektiv

En dialogisk tilnærming til språk vil si at språk forstås i en sosial og kommunikativ ramme (Hundeide, 2008a, Rommetveit, 2008, Wold, 2008). Hundeide (2001a) knytter sonen for nærmeste utvikling opp mot pedagogens oppfatning av barnet. Mulighetene for et barns utvikling kan påvirkes av ”*folkedefinisjoner*” fra omsorgspersoner. Slike definisjoner beskrives som uformelle betegnelser vi benytter overfor hverandre i dagliglivet, i tillegg til diagnoser fra fagpersoner (Hundeide, 2001a). Disse betegnelseene kan virke inn på førskolelærerens oppfatning av barnet, og påvirke samspillet mellom dem i positiv eller negativ retning. En av pedagogens viktigste oppgave i den forbindelse bør være å lete etter barnets sone for utvikling fremfor å påpeke mangler (ibid). Hundeide (2001a) bruker betegnelsen ”*det intersubjektive*

rom” om de føringer for samspill som vokser fram i et bestemt miljø, for eksempel i en bestemt barnehage eller på en bestemt avdeling. Å inkludere alle barna i dette rommet krever en førskolelærer som er følsom for disse mer uuttalte sidene ved kommunikasjon (ibid). Både eksisterende oppfatninger av barnet og det intersubjektive rom i barnehagen vil legge premisser for kartlegging og tiltak. Det er viktig at førskolelærere reflekterer over disse aspektene for å kunne skape et inkluderende og støttende miljø, og utvikle positive relasjoner til barna.

2.5 Tilrettelegging i barnehagen

2.5.1 Lovverk og planverk for barnehagene

Begrepet tilpasset opplæring blir uttrykt i *Barnehageloven* (2005):

”Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter”.

Loven sier videre at det skal tas hensyn til blant annet barnets alder, funksjonsnivå og sosiale, kulturelle og etniske bakgrunn. I *Rammeplan* (2006) fremheves det at barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer må få tidlig og god hjelp. Barn med behov for spesialpedagogisk hjelp har rett til dette etter *Opplæringsloven* (1998):

§ 5-7. Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.

Loven understreker at før det blir gjort sakkyndig vurdering og vedtak om å sette i gang spesialpedagogiske tiltak, skal foreldrene samtykke. Foreldrene skal kunne være

med å forme tilbudet, og deres syn skal vektlegges. Hvert halvår bør det utarbeides en skriftlig oversikt over undervisning og en vurdering av elevens utvikling.

Dersom barnet går i barnehage gis hjelpen oftest der. I den forbindelse kan PPT gi en sakkyndig vurdering av barnet, og gi veiledning og råd til barnehagen (*St. meld nr. 23*, Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Hjelp i barnehagen kan også omfatte pedagogisk fagsenter. De kan bistå med stimuleringstiltak, og gi veiledning til foreldre og personalet i barnehagen. Videre kan de gi praktisk hjelp ved støttepedagoger som jobber tett på barna i barnehagehverdagen.

Barnehagen er i tillegg til hjemmet den viktigste språkstimuleringsarenaen for små barn (ibid). Det er et krav i *Rammeplan* (2006) at alle barn skal få et variert og rikt språkmiljø i barnehagen. Språkstimulering som en del av det allmennpedagogiske tilbudet vil de fleste barna profittere på, og det er også dette tilbudet barnehagen først og fremst gir til barn som strever med språket. Hvordan hjelpen til barn med språkvansker bør organiseres må vurderes av fagfolk i samarbeid med foreldrene og barnet. Men det spesialpedagogiske opplegget i barnehagen bør så langt som mulig integreres i det opplegget som tilbys alle barna (Helland, 2004). Dette understrekes i rammeplanen: "*Alle barn, uansett alder, kjønn, etnisk bakgrunn og funksjonsnivå, må få likeverdige muligheter til å delta i meningsfylte aktiviteter i et fellesskap med jevnaldrende*". (*Rammeplan*, Kunnskapsdepartementet 2006).

2.5.2 Førskolelærernes kompetanse

Førskolelærerens oppgave er å gjennomføre og evaluere det pedagogiske opplegget i barnehagen. Som pedagogisk leder har førskolelæreren sammen med styrer ansvaret for barna og de ansatte på avdelingen. Å legge til rette for god språkstimulering i barnehagen stiller store krav til kunnskaper og kompetanse, både om språk, læring og det å utvikle gode sosiale relasjoner (Helland, 2004). Førskolelærernes kompetanse er helt avgjørende for kvaliteten på språkstimuleringen (*Språkstimulering og -kartlegging i kommunene*, 2008). I *St. meld nr. 23* (Kunnskapsdepartementet 2007-2008) står det at det ikke foreligger noen oversikt over kvaliteten på stimulering og

vurdering av språk i norske barnehager. Dickinson (2001c) har forsket på hvordan førskolelærere samtaler med barn. Funnene viser at førskolelærerne i undersøkelsen brukte relativt få sjeldne ord og lite intellektuelt utfordrende samtaler i møte med barna. Dickinson understreker at pedagogene spiller en viktig rolle i forbindelse med å støtte barns språkutvikling. Derfor må førskolelærere være bevisste på hvordan de samtaler med barn, og etterstrebe å konstant engasjere barn i meningsfulle samtaler. Mye tyder på at det ikke er tilfeldig at mange av førskolelærerne i studien ikke klarte å utføre den type intensjonell påvirkning som blir ansett for å være mest fordelaktig for læring. Få av førskolelærerne i undersøkelsen hadde høyere utdanning, og viste liten innsikt i hvordan språkutvikling foregår og den viktige rollen de selv spiller i denne prosessen. I følge Dickinson har samfunnet en jobb å gjøre i forhold til å gjenkjenne og belønne dyktige førskolelærere (Dickinson, 2001c).

Det finnes mye kompetanse og kunnskaper om språk og språkstimulering i norske barnehager. Men det er et kjent problem at det mange steder er mangel på kvalifiserte førskolelærere slik at barnehagen må ansette ufaglærte. I tillegg har språkvansker blitt ansett for å være et forsømt område i førskolelærerutdanningen (Horn, Espenakk & Wagner, 2003). Dette kan tyde på at det trengs mer kunnskap og kompetanse om språkvansker, både i utdanningsinstitusjonene og i barnehagene rundt om i landet.

3. Metode

Den opprinnelige meningen av metode er ”*veien til målet*”. Sentralt i et metodekapittel er å presentere undersøkelsen *hvordan* (Kvale, 1997). Dette kapittelet vil inneholde valg av metode for undersøkelsen og redegjøre for forskningstilnærming. I tillegg vil informantene, intervjuguide og relevante forhold rundt intervjusituasjonen bli presentert. Til slutt vil jeg gå inn på bearbeiding av data og analyse, samt drøfte etiske forhold og validitet i oppgaven.

3.1 Kvalitativ metode

Valg av forskningsmetode må sees i forhold til problemstilling og formål, og forskeren bør finne den veien som egner seg best til å klargjøre de aktuelle spørsmålene i undersøkelsen (Dalen, 2004). I følge Kvale (1997) viser begrepet ”kvalitet” til *den vesentlige karakter av noe*. Kvalitativ metode er et redskap for å utvikle en dypere forståelse av menneskers personlige erfaringer og hvordan de forholder seg til sin virkelighet (Dalen, 2004). Førskolelærere har ansvaret for det pedagogiske tilbudet til alle barn i barnehagen, og har mye kompetanse og erfaring når det gjelder språkstimulering for barn med ulike behov. Jeg mener kvalitativ metode er den veien som egner seg best for å belyse undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål, nettopp fordi den gir muligheter for kvalitativ fordypning i førskolelæres opplevelser og erfaringer på de aktuelle områdene. Metoden vil altså bidra til å klargjøre undersøkelsens *hva*:

Hvordan kan språkstimulering i barnehagehverdagen bidra til å støtte språkutviklingen hos barn med språkvansker?

og *hvorfor*; å hente informasjon som kan belyse viktige aspekter ved god språkstimulering, som igjen kan være med på å styrke språkfremmende arbeid for barn med språkvansker i barnehagen.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale (1997) beskriver intervjuet som en samtale med struktur og formål. Han hevder det kvalitative intervju egner seg spesielt godt når man ønsker ”å undersøge menneskers forståelse af betydningerne i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden”.

I denne undersøkelsen søker jeg nettopp dypere kunnskaper om førskolelæreres forståelse av egne erfaringer og opplevelser, samt perspektiv på sin livsverden. Et semistrukturert eller halvstrukturert intervju er et intervju hvor temaene er gjennomtenkt og fastlagt på forhånd (Dalen, 2004). Det gir den fordelen at informasjon fra de samme hovedspørsmålene hentes inn, samtidig som det blir gitt rom for friere oppfølgingsspørsmål (Johnsen, 2006). Jeg hadde klargjort bestemte temaer knyttet til problemstillingen i forkant av undersøkelsen, derfor var det naturlig å velge det semistrukturerte forskningsintervjuet i denne undersøkelsen. I tillegg anser jeg denne intervjuformen som fordelaktig fordi intervjueren ikke blir for fastlåst i ferdig formulerte spørsmålsstillinger. En fastlåst form kan i verste fall stoppe intervjupersonens informasjon, og forskeren går glipp av verdifulle innspill (Dalen, 2004). Kvale (1997) beskriver at en styrke ved intervjuet er at det kan beskrive og fange opp mangfoldigheten i den opplevde livsverden. Førskolelærere skal fylle mange forskjellige roller og møter barn med ulike forutsetninger og behov. Dette gir ofte motsetningsfulle opplevelser, som er viktige å fange opp med tanke på å styrke språkfremmende arbeid i barnehagen.

3.1.2 Forskningstilnærming

Oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming kan knyttes opp mot hermeneutikk og fenomenologi. Hermeneutikk betyr læren om tolkning (Dalen, 2004). Kvale (1997) beskriver hermeneutikk som dobbelt relevant for intervjuforskning, fordi den både fokuserer på dialogen som grunnlag for intervjuetekstene og på tolkningen av selve tekstene. Et aspekt ved hermeneutisk tolkning er den hermeneutiske sirkel. Sirkelen viser til tolkningsprosessen, hvor tolkning av de ulike delene vil føre til en ny

bestemmelse av helheten eller det opprinnelige utgangspunktet. Det finnes ingen tydelig begynnelse eller slutt i denne prosessen, men den stopper når en enhetlig mening uten indre motsetninger er nådd. Relatert til dette er egen førforståelse, som kan beskrives som de erfaringene og forventningene som preger oss i møtet med en tekst eller et annet menneske (Dalen, 2004, Fuglseth, 2006).

Fenomenologi omfatter menneskers livsverden, og er derfor relevant for det kvalitative forskningsintervjuet. Merlau-Ponty (1962, i Kvale, 1997) beskriver fenomenologisk metode som å gjengi en opplevelse så nøyaktig som mulig. Essensen er å være tro mot fenomenene. For å kunne gjøre dette må forskeren forsøke å sette seg best mulig inn i informantens livsverden (Dalen, 2004). Her er fenomenologisk reduksjon sentralt, som vil si å beskrive fenomenene på en fordomsfri måte, ved å være bevisst og kritisk til egne forutsetninger (Kvale, 1994).

Jeg har i oppgaven forsøkt å være bevisst min egen førforståelse, og lagt vekt på å bruke denne på en konstruktiv måte slik at den åpner for best mulig forståelse av materialet. I oppgaven søker jeg å belyse fenomener sentrale for god språkstimulering i informantens livsverden, og jeg har forsøkt å gjengi informantens mening så nøyaktig som mulig.

3.2 Informantene

Teoretisk utvalg innebærer å velge ut egnede kilder for datamaterialet (Dalen, 2004). For å bestemme fremgangsmåte for kriterieutvelging, anbefaler Dalen (2004) å oppsøke feltet en periode i forkant. Hun kaller dette å ”*spane*”, eller kartlegge, i det miljøet man skal utforske. Jeg har i jobben som støttepedagog vært tett på hverdagen i en barnehage, noe som har gitt meg god kjennskap til denne arenaen. På bakgrunn av dette utarbeidet jeg kriterier for å velge ut informanter. Jeg anså det som viktig for prosjektets troverdighet at informantene hadde erfaring med språkstimulering i sitt daglige arbeid i barnehagene. I tillegg var det viktig at de hadde ansvaret for det

pedagogiske opplegget, samt oppfølging av barn med språkvansker og veiledning av de ansatte. Følgende utvalgsriteriene ble valgt:

- 1) Informanten skal være utdannet førskolelærer og jobbe som pedagogiske leder på en avdeling for barn fra 3-6 år i undersøkelsesperioden
- 2) Informanten skal ha det pedagogiske ansvaret for barn hvor det er uttrykt bekymring for språkutviklingen

Jeg inngikk samarbeid med en bydel i Oslo som ønsket masterstudenter til å gjøre prosjekt rundt det å utarbeide gode språkmiljøer i barnehagene. Denne bydelen ble dermed en geografisk avgrensning for prosjektet. Lederen for barnehageutvalget i bydelen ble min ”*portvakt*”, som hjalp meg å komme i kontakt med aktuelle informanter (ibid). I forbindelse med kriterie 2) hadde jeg opprinnelig beskrevet at informanten skulle ha det pedagogiske ansvaret for barn med språkvansker. Begrepet ”*språkvansker*” førte imidlertid til en del usikkerhet blant de aktuelle førskolelærerne. Jeg bestemte meg derfor for å omformulere begrepet til ”*uttrykt bekymring for språkutviklingen*”. Denne formuleringen ga en mer praktisk og konkret innfallsvinkel. Etter å ha utarbeidet kriterier, intervjuguide og prosjektplan sendte jeg disse videre til min kontaktperson i bydelen. Hun sendte ut et informasjonsskriv, og videreformidlet kontakt med informantene. Jeg tok kontakt per telefon, og endte til slutt opp med fire intervjupersoner. Disse var kvinnelige førskolelærere, og jobbet alle som pedagogiske ledere for hver sin avdeling. Utvalget besto av:

Lise: har jobbet 6.5 år i barnehage, som støttepedagog og pedagogisk leder. Hun har utdannelse som førskolelærer og master i spesialpedagogikk. Hun har arbeidet tett på barn med språkvansker i jobben som støttepedagog, og anslår å ha ca. 7 barn på avdelingen som trenger ekstra oppfølging i språk.

Eva: har jobbet i barnehage i nesten 30 år, med et lite avbrekk i spesialscole. Hun har utdannelse som førskolelærer med 1. avdeling spesialpedagogikk. Hun har hatt barn med spesielle behov på avdelingen, hvor språkvansker har vært en del av problematikken.

Yvonne: har jobbet i barnehage i 15 år, og har utdannelse som førskolelærer. Hun har jobbet i spesialbarnehage hvor hun møtte barn med sammensatte læreversker, inkludert språkversker.

Hilde: har jobbet 10 år i barnehage, og er også utdannet førskolelærer med etterutdanning i administrasjon og ledelse. Hun har tidligere jobbet som assistent for et barn med språkversker.

Et sentralt spørsmål er hvor mange informanter man trenger i en kvalitativ undersøkelse. Kvale (1997) påpeker at antallet personer kommer an på undersøkelsens formål, og anbefaler å intervju så mange personer at man får svar på det man trenger å vite. Jeg trengte nok informanter til å kunne avdekke sentrale fenomener, i samsvar med formålet for undersøkelsen. Etter å ha utført et prøveintervju og fire intervjuer, hadde jeg et stort datamateriale med rikelig informasjon. I følge Grounded Theory kan kriterier for utvalg bestemmes i hele undersøkelsesprosessen (Gamst & Langballe, 2004). Jeg bestemte meg for å eventuelt kontakte flere aktuelle informanter senere i prosessen, hvis det ville vise seg avgjørende for undersøkelsens kvalitet.

3.3 Intervjuenes form og innhold

Å utarbeide en intervjuguide går ut på å omsette undersøkelsens problemstilling til gjennomtenkte temaer med underliggende spørsmål. Dette er en prosess som tar mye tid. Guiden kan utarbeides etter traktprinsippet, som går ut på at de første spørsmålene ikke bør gå direkte på temaet, men ha til hensikt å få intervjupersonen til å føle seg komfortabel. Etter som trakten smalnes inn rettes spørsmålene mer direkte mot undersøkelsens hovedtemaer. Til slutt åpnes den opp igjen, og spørsmålene vides ut (Dalen, 2004). Jeg tok utgangspunkt i dette prinsippet i utformingen av guiden. Jeg starter med mer uformelle innledningsspørsmål om utdannelse og arbeidserfaring. Så kommer jeg inn på hovedtemaene, først om språk og kartlegging av språk. Videre smalner trakten, og spørsmålene fokuserer på didaktisk virksomhet, med temaene

planlegging, gjennomføring og vurdering. De siste temaene er samarbeid og fagmiljø i barnehagen. Til slutt blir trakten åpnet med oppsummerende og framtidspekende spørsmål. Jeg brukte god tid på å utarbeide og forbedre intervjuguiden. Særlig la jeg vekt på vekt på åpne spørsmål, som har til hensikt å vekke intervjupersonens lyst til å fortelle. I tråd med Kvale (1997) valgte jeg hva- og hvordan- fremfor hvorfor - spørsmål. Målet med dette er å få intervjupersonens beskrivelse av fenomener fremfor forklaringer (Kvale, 1997).

Intervjuguiden bygget i begynnelsen på følgende forskningsspørsmål:

Hvilke tanker har førskolelærerne om språkvansker, og hvordan kartlegges barna?

Hvilke tanker og erfaringer har de når det gjelder planlegging og gjennomføring av språkstimulering?

Hvordan ser de på sin egen og barnehagens rolle i språkstimuleringsarbeidet?

Disse forskningsspørsmålene er relatert til den didaktiske praksistrekanten, utarbeidet av Løvlie, og videreutviklet av Lauvås & Handal (1972 & 1990, i Hanken & Johansen, 1998). Trekanten viser til praktisk yrkest teori, hvor hverdagskunnskaper som har blitt en del av pedagogens tenkemåte inngår. Den enkelte pedagog sin yrkest teori kan være svært forskjellig, og gjerne motsetningsfull. Trekanten deles inn i tre nivåer, der det første nivået tilsvarer *handlingene*, den observerbare praksisen. Handlinger baserer seg på mer eller mindre bevisste overveielser. Det andre nivået tilsvarer overveielser pedagogen gjør med hensyn til hva som er hensiktsmessig. Slike overveielser blir gjort med utgangspunkt i *kunnskaper* fra teori og erfaringer. Det tredje nivået tilsvarer hvilke handlinger som er forsvarlige ut fra *etiske standpunkt*. Disse tar utgangspunkt i pedagogisk grunnsyn. Etter et slikt syn omfatter praksis både handlinger, overveielser i for- og etterkant og kritisk refleksjon. Det var viktig for meg å utarbeide spørsmål som kunne fange opp disse tre nivåene i førskolelærernes livsverden. Med dette ønsket jeg å fange opp beskrivelser med vekt på mangfold og motsetninger. Et fjerde forskningsspørsmål ble utarbeidet senere, under bearbeidings- og analyseprosessen.

3.3.1 Gjennomføring av prøveintervju og intervjuer

Både for å teste ut hvordan intervjuguiden fungerer og egen rolle som intervjuer bør forskeren foreta et eller flere prøveintervjuer (Dalen, 2004). Da jeg hadde utarbeidet intervjuguiden, kontaktet jeg en venn som jobber som førskolelærer for prøveintervju. Dette var en nyttig erfaring, og jeg fikk tilbakemelding på at noen av spørsmålene ble for generelle og vanskelige å gi utfyllende svar på. Jeg valgte å sette inn mulige oppfølgingsspørsmål i stikkordsform etter hvert delspørsmål. Ved å åpne for en friere dialog fikk jeg flere spontane svar og interessant informasjon på siden av temaet. Intervjuguiden viste seg å være omfattende, og jeg så at jeg kunne legge mindre vekt på temaene samarbeid og fagmiljø. Når det gjaldt min egen væremåte under prøveintervjuet, opplevde jeg hvor lett det er å ikke gi informanten lang nok tenkepause. I tillegg stilte jeg ofte doble spørsmål. Disse uvanene prøvde jeg å legge av meg under intervjuene, og opplevde at det ga informantene større ro og fokus.

Kvale (1997) bruker uttrykket "*briefing*" om det å beskrive intervjukonteksten og undersøke om informanten har spørsmål i forkant av selve intervjuet. Han understreker at begynnelsen av intervjuet er viktig, og at god kontakt skapes ved at intervjueren uttrykker en avslappet, interessert og lyttende holdning. Videre anbefaler han "*debriefing*" i etterkant av intervjuet, ved å kort oppsummering og lufte tanker. Jeg foretok briefing per telefonkontakt og i møte med informanten før intervjuet. En fare ved intervjuundersøkelser er at informanten kan være engstelig for å komme inn på sensitive områder (Dalen, 2004). Slike områder kan være følelsen av å angi arbeidsgiver eller kollegaer, eller bli kvalitetsvurdert for arbeidet sitt. For å unngå engstelse, presiserte jeg at vurderinger av kvalitet ikke inngår i mitt prosjekt. Jeg fremhevet at jeg gjerne ønsket flertydige og motsetningsfulle erfaringer. Under selve intervjuet prøvde jeg å være bevisst på kroppsspråk, og å ha en litt løs tone. Jeg syntes det var oppriktig interessant å se andre barnehager "innenfra", og høre andres erfaringer rundt et tema jeg selv jobber med til daglig. Mitt inntrykk var at informantene var veldig engasjerte og satte pris på å fortelle. Debriefingen fortsatte ofte ved å dele tanker etter at opptageren var slått av.

3.4 Etiske hensyn

Kvale (1997) påpeker at etiske spørsmål bør tas i betraktning fra undersøkelsens begynnelse til slutt. Han fremhever tre etiske retningslinjer: informert samtykke, fortrolighet og konsekvenser. Informert samtykke vil si å sikre frivillig deltagelse, og å informere om undersøkelsens formål og generelle ramme. Fortrolighet omfatter anonymisering, innsynsrett og oppbevaring av datamateriale. Konsekvenser viser til fordeler og ulemper undersøkelsen kan ha for informantene.

Når det gjelder informert samtykke sendte jeg først prosjektbeskrivelse og intervjuguide til min kontaktperson i bydelen. Hun innkalte meg til et møte der vi diskuterte prosjektet og fremgangsmåten videre. Vi ble enige om at hun sendte et informasjonsskriv til styrerne i ulike barnehager, som deretter videreformidlet det til aktuelle informanter. Skrivet orienterte om problemstilling og formål, og ga en oppsummering av innholdet i undersøkelsen. Videre tok jeg kontakt med informantene per telefon, sjekket at de hadde mottatt informasjonen og avklarte eventuelle spørsmål. Min opplevelse var at dette bidro til å skape trygghet rundt deltagelsen i prosjektet.

Angående fortrolighet informerte jeg per telefon og i briefingen om anonymisering. For å understreke det frivillige prinsippet presiserte jeg at informantene når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. Deretter fortalte jeg hvordan jeg hadde tenkt til å presentere og formidle datamaterialet. Jeg la vekt på at jeg ville fjerne alt som kunne bidra til identifisering av informantene, og benytte fiktive navn. Tidlig i prosessen kontaktet jeg *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD) angående meldeplikt av prosjektet. De svarte per telefon at mitt prosjekt ikke ble vurdert som meldepliktig, fordi det ikke inneholder sensitive personopplysninger eller at lydopptak og skriftlige transkripsjoner blir lagret på samme pc. Jeg valgte å bruke manuelt opptaksutstyr (minidisc), og sørget for gode rutiner for oppbevaring av datamaterialet. Ved prosjektets slutt slettet jeg alle opptak og transkripsjoner.

Under hele prosessen forsøkte jeg å vurdere mulige konsekvenser for informantene. Kvale (1997) beskriver at mange informanter opplever intervjuet som noe positivt. Dette var også mitt inntrykk etter intervjuene. De fleste liker å fortelle om ting som engasjerer dem til en oppmerksom lytter. Flere av informantene ga uttrykk for at å gå igjennom temaene i intervjuet ga dem nyttig yrkesrettet evaluering og refleksjon. Av negative konsekvenser vurderte jeg sensitive emner i forkant, og passet på å behandle beskrivelser av barn med omhu.

3.5 Bearbeiding og analyse av data

Det transkriberte intervjumaterialet er sentralt i analyseprosessen. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv. Dalen (2004) viser til at forskeren slik får mulighet til å gå dypt inn i sitt eget intervjumateriale. Under og i etterkant av intervjuene skrev jeg ned små feltnotater, eller memos. Disse brukte jeg sammen med intervjutranskripsjonene i den videre analysen.

For å systematisere det skriftlige materialet og gjøre det mer oversiktlig, gikk jeg først inn og fant ut hvor hovedtyngden lå. Jeg fulgte temaene i intervjuguiden, det Dalen (2004) kaller ”*tematisering*”. Så trakk jeg sammen lange utsagn til kortere formuleringer. En slik meningskodensering gjør at lange intervjutekster omformes til å bli kortere og mer presise (Kvale, 1997).

Koding er en viktig del av analysen. Forskeren går systematisk gjennom dataene og samler dem på nye måter i kategorier. Målet er en mer overordnet forståelse av datamaterialet (Dalen, 2004). Jeg benyttet meg av manuell koding, hvor jeg opprettet et analyseskjema for hver enkelt informant. Min kodingsprosess er inspirert av Grounded Theory. Strauss & Corbin (1990) beskriver åpen koding som “*the part of the analysis that pertains specifically to the naming and categorizing of phenomena through close examination of data*”. Jeg delte opp setninger i mindre biter, og stilte spørsmål som: ”hva forteller dette”? og ”hva handler dette om”? Slik gikk jeg gjennom intervjuene og sammenlignet, fant likheter og forskjeller. Etter hvert ble

fenomenene jeg fant knyttet opp mot under- og overkategorier, noe som kan illustreres slik:

Overkategori: Syn på språkvansker
Underkategori 1: Beskrivelse av begrepet Fenomen: vansker med å uttrykke seg, forstå andre og bli forstått
Underkategori 2: Innvirkning på hverdagen Fenomen: vanskeligheter med å delta i lek

Aksial koding beskrives av Strauss & Corbin (1990) som “*a set of procedures whereby data are put back together in new ways after open coding, by making connections between categories*”. Denne prosessen kan i følge forfatterne utvikle nye hovedkategorier. Ettersom fenomener og kategorier begynte å tre klarere fram, satte jeg disse inn i et tankekart for å få bedre oversikt og lettere se sammenhenger mellom disse. Jeg så at jeg kunne trekke sammen kategorier, og nye fenomener jeg i utgangspunktet ikke hadde trodd var viktig fremsto mer sentrale. Et slikt fenomen var faktorer informantene opplevde som støttende for barnas språkutvikling. For å klargjøre ytterligere valgte jeg her å utarbeide et nytt forskningsspørsmål:

Hvilke faktorer vektlegges som støttende for språkutviklingen hos barn med språkvansker?

Til slutt satt jeg igjen med følgende hovedkategorier: 1. Syn på språkvansker, 2. Organisering av språkstimulering, 3. Støttende faktorer og 4. Barnehagens rolle. Disse kategoriene og tilhørende underkategorier utgjør grunnlaget for videre presentasjon og drøfting av materialet.

3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Både reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er sentrale aspekter når det gjelder å vurdere prosjektets troverdighet. Kvale (1997) påpeker at disse områdene bør tas i betraktning gjennom hele prosessen.

Reliabilitet omhandler resultatenes pålitelighet. Både utforming av spørsmål og måten de blir stilt på kan innvirke på svaret. Under utarbeiding av intervjuguiden og selve intervjuet hadde jeg i bakhodet å forsøke å ikke stille ledende spørsmål. Ved kategorisering avhenger reliabiliteten av forskerens bestemmelse av fenomener og hovedkategorier. I metodedelen beskriver jeg derfor analyseprosessen og hvilke hovedkategorier som pekte seg ut til slutt. Reliabiliteten ved transkripsjoner kan forbedres ved å ikke kun bruke de transkriberte tekstene som datamateriale. Jeg la vekt på memos, og forsøkte å transkribere opptakene så raskt som mulig for å huske detaljer fra intervjusituasjonen best mulig. Når det gjelder betydningen av reliabilitet i kvalitative undersøkelser, har denne vært omdiskutert. Kvale (1997) hevder at om man vektlegger sterkt å få ensartede og motsetningsfrie data, vil det også gå utover mangfoldigheten i materialet.

Validitet i kvalitativ forskning har også vært omdiskutert. Kvale (1997) hevder kvalitative prosjekt krever en annen tilnærming til validitet enn kvantitative, hvor validitet viser til om undersøkelsen måler det den er ment til å måle. I følge Maxwell (1992) er forståelse mer grunnleggende enn validitet. Han foreslår en validitetsmodell som har som formål å utvikle nettopp forståelse.

Deskriptiv validitet dreier seg om forskerens nøyaktighet i undersøkelsen (Maxwell, 1992). I min undersøkelse har jeg forsøkt å ivareta deskriptiv validitet ved å være nøyaktig og grundig i hele prosessen. Under transkriberingen spolte jeg fram og tilbake flere ganger om noe var utydelig. Til slutt dobbeltsjekket jeg transkripsjonene for utelatelser eller feilsiteringer. Gjennom prosessen har jeg vært nøye på å hele tiden sjekke det bearbeidede materialet opp mot intervjumaterialet.

Tolkningsvaliditet tar utgangspunkt i informantenes perspektiv, og inkluderer blant annet følelser, tanker og intensjoner (ibid). Disse danner utgangspunkt for en dypere forståelse (Dalen, 2004) Å sikre tolkningsvaliditet vil innebære å vurdere egen forståelse av et fenomen opp mot informantenes beskrivelser av sine erfaringer (Maxwell, 1992). Et eksempel fra analyseprosessen er uttalelsen fra Eva i forbindelse med barn som ikke viser motivasjon for språkaktiviteter:

Det første jeg tenker er at de ikke vil inn og jobbe en-til-en. Da synes jeg det er idiotisk å jobbe en-til-en, for språkstimulering kan jo foregå hele tiden. Så hvorfor i all verden skal man gå inn og jobbe en-til-en?

Denne uttalelsen kan tolkes som en negativ holdning til en-til-en - trening. Men i andre uttaleser beskriver Eva at en-til-en - trening kan være veldig fint for noen barn med tanke på tilknytning. Dette setter forståelsen av det første utsagnet i et nytt lys.

Teoretisk validitet dreier seg om hvordan teoretisk forståelse kan knyttes opp mot fenomenenes kategorier og sammenhengene mellom dem (ibid). Dette kan knyttes til teoretisk sensitivitet, som innebærer at forskeren via tolkningen evner å se mulighetene for teoriutvikling i eget datamateriale (Dalen, 2004). I prosjektet har jeg lagt vekt på en åpen holdning til mulighetene for utvikling av teoretisk forståelse. Videre har jeg drøftet informantenes utsagn opp mot relevant teori, og forsøkt å vise samsvar mellom dem. Dette har vært med på å ivareta prosjektets teoretiske validitet.

Generaliserbarhet handler i kvalitativ forskning om hvorvidt forskningsresultatene kan ha nytteverdi ved ”*making sense of similar persons or situations*” (Maxwell, 1992). Mitt ønske med oppgaven er at den kan bidra til å styrke prosessen med å utarbeide og gjennomføre tiltak rettet mot barn med språkvansker i barnehagen. Slik vil den få en nytteverdi og gi mening for førskolelærere og andre som arbeider med språkstimulering i barnehagehverdagen.

3.6.1 Validitet i forskerrollen

I forbindelse med kvalitative undersøkelser har forskerrollen vært kritisert for å være for subjektiv (Kvale, 1997, Dalen, 2004). For å styrke validitet rundt egen rolle i prosjektet har jeg gjort rede for min førforståelse. Underveis har jeg forholdt meg bevisst til denne, og der det har vært hensiktsmessig for oppgaven har jeg dratt nytte av egne erfaringer fra et lignende miljø. Men jeg har hele tiden betraktet egen førforståelse med et kritisk blikk, med tanke på å bevare forskerrollens validitet. I møte med informantene er intersubjektivitet sentralt, det å gjøre opplevelser og tolkninger felles (Dalen, 2004). Jeg har forsøkt å ivareta egen validitet ved å vektlegge intersubjektivitet og sjekke at det er samsvar mellom informantenes uttalelser og min gjengivelse.

4. Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapittelet vil de mest sentrale funnene i datamaterialet bli presentert og drøftet ut i fra det teoretiske og empiriske grunnlaget gitt i kapittel 2. Presentasjonen er organisert med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. Den gjenspeiler resultatene av analyseprosessen ved å legge frem over- og underkategorier, og viktige fenomener. Sitatene er sentrale i presentasjonen, fordi de både viser meningsinnholdet i intervjumaterialet og forhold ved samspillet i selve intervjusituasjonen. Jeg har lagt vekt på å finne det Dalen (2004) beskriver som *”det gode sitatet”*, som *”fanger opp det essensielle og gir leseren en genuin innsikt i hva det egentlig handler om”*. I tråd med Kvaes (1997) retningslinjer for rapportering av intervjusitater, gjengir jeg sitatene i skriftlig stil. Det innebærer at gjentakelser, sidesprang og småord som *”liksom”* og *”atte”* er utelatt, men med den ytterste forsiktighet i forhold til å bevare sitatenes autensitet. I tillegg har jeg redigert forhold som kan bidra til å svekke informantenes eller omtalte personers anonymitet.

4.1 Syn på språkvansker

Dette kapittelet er organisert på bakgrunn av forskningsspørsmålet:

Hvilke tanker har førskolelærerne om språkvansker, og hvordan kartlegges barna?

4.1.1 Beskrivelse av begrepet

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet språkvansker, fremhever de vansker med å uttrykke seg, forstå andre og selv bli forstått. Lise utdyper at hun mener det er snakk om språkvansker når språkproblemene hemmer barnets sosiale omgang med andre. Dette kan sees som et uttrykk for en dialogisk tilnærming til språk, det at språk forstås i en sosial og kommunikativ ramme (Hundeide, 2008, Rommetveit, 2008, Wold, 2008).

En dialogisk tilnæringsmåte legger vekt på at det ikke bare er funksjonssvikten i seg selv som er problemet, men dens sosiale mening og konsekvenser i forhold til andre (Hundeide, 2008). Tilnærmingen til språkvansker har stor innvikning på førskolelærernes pedagogiske praksis, blant annet organisering av språkstimulering. Å bruke en bred forståelsesramme kan bidra til en praksis som vektlegger både kommunikativ og språklig mestring, og tar i betraktning samspillet mellom barnet og omgivelsene (Fey, Long & Finestack, 2003, Rygvold, 2004, Lyster, 2008).

Videre uttrykker informantene forståelse for at språket har flere dimensjoner. Eva sier: *”en ting er å lære å bygge opp språket, en annen ting er å lære at språket er et redskap”*. Dette kan sees i sammenheng med Bloom og Laheys (1978) språkmodell. Den deler språk i innhold, form og bruk, som henholdsvis beskriver språkets lingvistiske, kognitive og kommunikative aspekt. En slik inndeling gir en oppsplitting av helheten. Dette kan gjøre det lettere å se enkeltdimensjoner i språket enn ved en kommunikativ tilnærming (Rygvold, 2004). Wold (2008) understreker at for å få en dypere forståelse av barn med språkproblemer, må en også ta i betraktning en monologisk språktilnærming, som legger vekt på individets bearbeiding av språkmateriale.

Informantene fremhever også enkeltdimensjoner i barnas språk. Eva peker på at noen barn med språkvansker leter etter ord og mangler sentrale begreper. Ofte kan de bruke feil ord når de skal beskrive noe. *”For eksempel vil de snakke om ei ku, og så bruker de kanskje navnet på noe annet enn et dyr”*. Senere utdyper hun dette utsagnet med at det virker som om begrepene ikke fester seg. Dette sammenfaller med sentral litteratur som hevder ordforrådet i mange tilfeller er dårligere utviklet hos barn med språkvansker enn hos jevnaldrende (Leonard, 1998, Lyster, 2008).

Vokabularutviklingen kan være spesielt problematisk, særlig det å lagre og hente fram begreper. Problemet kan relateres til språklig bearbeidings- og lagringskapasitet (Rygvold, 2004, Lyster, 2008). Vanskene med å lære og hente fram ord innvirker både på muligheten til å uttrykke seg og på språkforståelse (Rygvold, 2004).

Yvonne beskriver hvordan vanskene kom til uttrykk hos en gutt hun tidligere jobbet med:

Hvis jeg sa hva skjer, så forsto han det som skje. Det var bare konkrete for ham, han hadde problemer med den abstrakte dimensjonen i språket. Det var på den tiden hvor man sa til barn at man kunne bli streng. Og da var det gitarstreng.

Både skje og streng er homonymer som viser til ulikt meningsinnhold. Rommetveit (1978) viser til at dette kan gi spesielle utfordringer knyttet til referanse. Spesielt vanskelig er det når ordene referer til abstrakte dimensjoner, som i dette tilfellet (Hagtvet, 2002). Det kan være mange grunner til at ord feiltolkes. En grunn kan være at barnet bare har lært den ene betydningen av ordet, den meningen som det har blitt mest eksponert for (Lyster, 2008, Wold, 2008).

Hilde nevner problemer med uttale og å bygge opp setninger som to fenomener hun har erfart hos barn på sin avdeling. Problemer med å uttale visse språklyder og forenkle strukturen i ordene er vanlig hos yngre barn, noe som støttes av *Trondheim - undersøkelsen* (Fintoft et.al, 1983, i Hagtvet, 2002). Men hos barn med språkvansker kan problemene være opp i alder (Rygvdold, 2004). Å bruke markant enkel setningsstruktur og korte setninger, og være sen med å sette sammen ord til lengre setninger kan være tegn på syntaktiske vansker (Hagtvet, 2002).

Informantenes beskrivelser av vanskene bekrefter at språkvansker er en betegnelse som omfatter mange ulike vansker, kjennetegn og uttrykk (Rygvdold, 2004). Det støtter også det faktum at ingen barn med språkvansker er like (Leonard, 1998, Rygvold, 2004, Lyster, 2008).

4.1.2 Innvirkning på hverdagen

Når det gjelder å beskrive følgene språkvansker kan gi i barnehagehverdagen, legger informantene vekt på at problemene med å forstå og bli forstått av andre kan skape frustrasjon, og gjøre at barna reagerer med sinne. Dette er i samsvar med Rygvold (2004), som beskriver at frustrasjon kan oppstå hos barn med språkvansker i

forbindelse med problemer med å uttrykke følelser, ønsker og behov. Undersøkelser viser at det på bakgrunn av slike problemer er vanlig å reagere med en utagerende atferd i førskolealder, mens denne ofte går over til å bli mer innadvendt i skolealder (Gallagher, 1999, i Rygvold, 2004).

Lise beskriver at ”*når barnet har problemer med forståelse eller å uttrykke seg, får det vanskeligheter med å delta i lek.*” Informantene uttrykker en entydig forståelse av at lek er en grunnleggende del av barnas hverdag, og at problemer med å komme med i lek utgjør en stor utfordring for barna. En slik forståelse støttes av undersøkelser som viser at barn med språkvansker kan ha lett for å trekke seg tilbake fra lek eller ta passive lekeroller. De kan også velge å leke alene. Rollelek kan være spesielt krevende, fordi den setter høye krav til forståelse og å uttrykke seg (Leonard, 1998, Rygvold, 2004, Ottem & Lian, 2008).

Informantene peker på at det å ta i mot beskjeder kan være utfordrende for barna. De kan ofte gå glipp av informasjon eller misforstå beskjeder. Dette kan særlig komme til uttrykk i samlingsstunden eller rutinesituasjoner, hvor mange barn er samlet og flere beskjeder gjerne følger etter hverandre. Lise opplever at barn med språkvansker trenger korte og tydelige beskjeder, og hun forteller at hun gjerne følger opp beskjeden en-til-en for å forsikre seg om at barna får med seg innholdet. Forskning underbygger at barn med språkvansker kan streve med oppmerksomhet og konsentrasjon, spesielt i situasjoner hvor det er mange andre tilstede (Rygvold, 2004, Platou, 2009). Funn som presenteres i *Rapport 2008:10* fra Nasjonalt folkehelseinstitutt (2008) viser at en overvekt av barn med forsinket språkutvikling viser symptomer på uoppmerksomhet ved treårs - alder.

4.1.3 Hvilke kjennetegn får førskolelærerne til å reagere?

På spørsmålet om å beskrive tegn ved barnas språkutvikling som vekker bekymring, svarer informantene samstemt at det helhetlige bildet av barnet er avgjørende. Videre uttrykker de at det kan være vanskelig å peke på konkrete tegn. Yvonne forteller:

Nå har jeg jobbet mange år, så det er mye av det jeg ser som går på magefølelse, eller taus kunnskap. Det er vanskelig å si helt spesifikt hva som vekker bekymring, jeg tror det er et generelt bilde av å se barnet som helhet og hvordan det formidler seg selv. Og hvordan det forstår hva jeg prøver å formidle.

Taus kunnskap kan sees på som en del av pedagogens praktiske yrkesteori. En slik teori omfatter kun hverdagskunnskaper som har blitt en del av pedagogens tenkemåte (Hanken & Johansen, 1998). Taus praktisk yrkesteori kan problematiseres i den forstand at det kan være vanskelig å samhandle med kollegaer på et pedagogisk uttalt grunnlag. På den annen side er det enighet blant forskere om at det kan være vanskelig å bestemme hvilke barn som har språkvansker, fordi det er stor variasjon i språkutviklingen hos jevnaldrende barn (Færevaa, 2003, Rygvold, 2004). Da er det naturlig at pedagogen må legge vekt på barnets totale fungering.

Hilde forteller at det vekker bekymring hos henne nå hun merker at barnet ikke følger utviklingen til sine jevnaldrende. Dette kan sees i sammenheng med Helland (2004), som hevder språkvanskene først blir tydelige når omgivelsene kan observere at *”barnets språk ikke utvikler seg tilfredsstillende, sammenliknet med de utviklingsnormene en har å forholde seg til”*.

Informantene uttrykker at artikulasjonsvansker kun vekker bekymring i tidlig alder hvis de er omfattende og barnet opplever dem som problematiske. Eva utdyper:

Hvis det er problemer med artikulasjon og barna er små så er jeg tålmodig, da venter jeg litt. Artikulasjon synes jeg er en bagatell, i hvert fall når de er små. Hvis jeg merker at de mangler sentrale begreper, altså helt vanlige ord som de trenger i hverdagen, da reagerer jeg.

Espenakk (2003) viser til at det er store variasjoner mellom barn når det gjelder uttale. Noen uttaler lyder og ord tydelig ved toårs - alder, mens andre kan være 5-6 år før uttalen faller på plass. Hun vektlegger at barnehagen bør være oppmerksom hvis barnet har omfattende uttalevansker, som gjør at det er vanskelig for andre å forstå det. Å ha et begrenset ordforråd nevnes også som et tegn barnehagen bør være var for (Espenakk, 2003, Rygvold, 2004, Ottem & Lian, 2008).

Videre uttaler informantene at de synes det er vanskelig å oppgi en bestemt alder for når barnehagen bør reagere. Eva forteller at hun følger med på barnas språkutvikling fra de begynner i barnehagen ved ettårs - alder. Ved denne alderen vil hun være på vakt om barnet bøyer seg ned eller snur seg vekk når den voksne snakker til det. Litteraturen bekrefter at å vise lite interesse for sosialt samspill og språklige aktiviteter kan være tidlige tegn på språkvansker (Espenakk, 2003, Rygvold, 2004). Hilde forteller: ”Jeg husker jeg lærte en regel en gang, som sa at hvis barnet er to år og ikke kan ettords-ytringer, da er det viktig å være oppmerksom”. Denne regelen stemmer overens med Ottem & Lian (2008), som mener det kan være grunn til bekymring om barnet ikke har begynt å bruke ord ved toårs - alder og setninger ved treårs - alder.

4.1.4 Hvordan kartlegge språkvansker?

På spørsmål om hvordan informantene kartlegger barna, svarer de at hverdagsobservasjon er den kartleggingsmetoden de benytter mest. Lise utdyper:

Jeg prøver å ha en liten samtale med barna hver dag, og spesielt med de som trenger mest støtte. Jeg prøver å spille spill og lese bøker sammen med dem, og få i gang en dialog. Jeg forsøker også å observere når barna leker og diskuterer sammen. Det blir mest i hverdagssituasjoner egentlig.

Yvonne uttrykker en skepsis mot observasjon i ”kunstige” situasjoner:

For å få mer forståelse og klarhet hender det jeg tester språket litt i den naturlige hverdagen. Men det er i naturlige samspill, jeg ville ikke tatt noen inn på et rom, tatt opp en pose og spurt ”hva er dette”? Det blir litt for behavioristisk synes jeg.

I de senere årene har fagfolk i stor grad oppnådd enighet om at barns språk og kommunikasjon bør observeres i naturlige omgivelser, for å få et best mulig bilde av barnets virkelige språkferdigheter (Rygvold, 2004). Å ha en dialog med barnet knyttet til spill og lesing som Lise beskriver, kan sies å være en form for uformell kartlegging. En slik kartleggingsmåte, hvor bestemte aspekter ved språket analyseres, vil bidra til et mer detaljert bilde av vanskene (Lyster, 2008).

Hilde forteller at hun vektlegger observasjon av både språklige og sosial sider. Fey, Long & Finestack (2003) anbefaler å inkludere observasjon av hvilke sosiale og emosjonelle utfordringer vanskene gir, og hvordan språket påvirker barnets sosiale atferd over tid. En slik bred kartlegging vil gi et bedre utgangspunkt for tiltak.

På spørsmål om mer systematisk kartlegging forteller Hilde at hun bruker et egenutviklet observasjonsskjema, en litt forenklet utgave av TRAS. Yvonne forteller at hun hadde et nært samarbeid med en logoped over flere år, hvor de brukte TRAS i forbindelse med språkkartlegging av enkelte barn. Hun framhever dette samarbeidet som veldig lærerikt i forhold til å utvikle kunnskapene sine om språk og å se på språkarbeid med nye øyne. Informantenes beskrivelser av systematisk språkkartlegging kan sees i lys av Horn, Espenakk & Wagner (2003), som mener fordelene med en systematisk kartlegging framfor en mer tilfeldig og skjønnessig, er at den forsøker å oppnå en ensartet måte å observere og registrere på. Dette vil bidra til å øke kompetansen i forhold til hva en kan forvente i språkutviklingen på ulike alderstrinn. Rygvold (2004) fremhever imidlertid at systematisk testing, som kartlegger barnets språk på et spesielt tidspunkt, ikke tar hensyn til at barns språk hele tiden er i forandring. Hun viser til at språket stadig er i utvikling, og at dette må tas i betraktning ved språkkartlegging. I praksis vil det si å foreta kontinuerlig og dynamisk kartlegging av barnets styrker og utfordringer.

Hilde forteller videre at hun bruker TRAS i forhold til noen barn, men er noe skeptisk til å bruke det på alle barna på avdelingen. Hun mener det er viktig å være bevisst på etikk i forbindelse med å kartlegge et annet menneske. I tillegg bør avdelingen ha en felles oppfatning av hva man skal bruke kartleggingen til. Hun utdyper:

Jeg har satt opp noen punkter i forhold til kartlegging: hva slags forhold har jeg til den som kartlegger meg, hva er det hun ser, hva er hun opptatt av, ser hun helhet, når/i hvilke situasjoner kartlegger hun meg, hvor er jeg når jeg blir kartlagt? Og liker jeg barnet jeg skal kartlegge, projiserer jeg noe i min fortolkning av det jeg ser? Det er et veldig stort og kjempeviktig tema.

De første punktene i sitatet tolkes til å være et uttrykk for barnets perspektiv, mens de siste to et uttrykk for den voksnes perspektiv. Voksenperspektivet kan relateres til det Hundeide (2001a) kaller ”folkedefinisjoner”, uformelle betegnelser vi benytter overfor hverandre i dagliglivet. En førskolelærers folkedefinisjoner formidler oppfatninger som kan påvirke selvforståelse og motivasjon til forandring hos barnet. Dette kan igjen åpne eller stenge for barnets utviklingsmuligheter. *Det intersubjektive rom* beskrives som føringer for samspill i et bestemt miljø, for eksempel i en barnehage (Hundeide, 2001a). Hundeide (2008) understreker at den viktigste ”diagnosen” fagfolk bør vektlegge er en klargjøring av hvordan barnet oppfattes av blant annet førskolelærere i det intersubjektive rom som omgir dem. Relatert til barneperspektivet anbefaler han i tillegg å avdekke hvordan barnet oppfatter førskolelæreren og andre viktige voksne i nære omgivelser. Å analysere disse aspektene vil legge et grunnlag for at førskolelæreren kan bygge en positiv relasjon til barnet, og skape et inkluderende og støttende miljø på avdelingen.

4.1.5 Hva gjøres ved bekymring for språket?

På spørsmål om hva informantene gjør når det er bekymring for et barns språk, beskriver de en samsvarende rutine. Først tar de opp bekymringen med kollegaer på avdelingsmøte eller ledermøte, for å høre hva disse har observert. De tar også raskt kontakt med barnets foreldre. Alle vektlegger et nært samarbeid med foreldrene som viktig i hele kartleggingsprosessen. Hilde fremhever det å være lydhør overfor foreldrenes meninger, og ta dem på alvor. Hun erfarer at foreldrene kjenner barna sine best, og hvis de har en bekymring ligger det ofte noe i den. Videre vil informantene observere barna, både uformelt og ved hjelp av TRAS. Hvis bekymringen vedvarer vil de med foreldrenes samtykke kontakte PPT. Informantene har positive erfaringer knyttet til samarbeidet med PPT, og er godt fornøyd med tilbudet de gir. Lise utdyper:

PPT krever ganske mye av oss. Noen ganger kan men nesten bli litt irritert og tenke: ”aldri noe riktig...”. Men jeg synes at det er veldig bra at de virkelig prøver å ta vare på disse barna, og å finne gode arbeidsmåter for det vi gjør sammen med dem.

Lise forteller videre at foreldrenes meninger kan skape et dilemma for førskolelæreren. Hun har opplevd at noen foreldre ikke ønsker at barnehagen tar kontakt med PPT. Dette fører til at prosessen med å sette i gang spesialpedagogiske tiltak stopper opp, og barnehagen må følge opp barnet etter beste evne på egen hånd. Foreldrenes rettigheter kan sees i sammenheng med barnehageloven, som sier at foreldrenes syn skal vektlegges, og de skal være med på å forme barnas tilbud. I tillegg skal foreldrene alltid samtykke før det blir gjort en sakkyndig vurdering (*Opplæringslova*, 1998). Horn, Espenakk & Wagner (2003) viser til at barn med større vansker krever et godt tverrfaglig samarbeid med blant annet PPT og fagsenter, som kan jobbe med fokus på både barnet og miljøet barnet er i. Dilemmaet Lise beskriver kan videre sees i sammenheng med *Opplæringslova* (1998) § 5-7, som sier at ”barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp”.

4.2 Organisering av språkstimulering

Som grunnlag for dette kapittelet ligger forskningsspørsmålet:

Hvilke tanker og erfaringer har førskolelærerne når det gjelder planlegging og gjennomføring av språkstimulering?

4.2.1 Hvordan planlegge språkstimuleringen?

Informantenes beskrivelser av begrepet språkstimulering kan sammenfattes i Yvones utsagn: ”Språkstimulering handler om å vekke gleden ved å snakke og uttrykke seg, og støtte opp om verbalspråket”. Sett i lys av dette utsagnet vil planlegging omfatte ulike områder. De mest fremtredende fenomenene angående planlegging i intervjumaterialet er bevisstgjøring av personalet, strukturering av rom og organisering av barna. Disse vil bli nærmere presentert i de neste underkapitlene.

4.2.1.1 Bevisstgjøring av personalet

Informantene uttrykker at det å bevisstgjøre assistentene er viktig for å få utnyttet mulighetene for språkstimulering som ligger i barnehagehverdagen. Lise forteller:

”Jeg prøver å veilede personalet mitt på at det er viktig å samtale med barna, leke sammen med dem og lese bøker, hver dag”.

Utsagnet kan sees i sammenheng med *Rammeplan* (Kunnskapsdepartementet, 2006), som understreker at barn i barnehagen har krav på et variert og rikt språkmiljø. Assistentene har gjerne lengre arbeidsdager i barnehagen enn førskolelærerne, og tilbringer dermed mer tid sammen med barna. Dickinson (2001c) understreker at barnehagepersonalet har en viktig rolle i å støtte barns språkutvikling. Derfor er det avgjørende at også assistentene og øvrig personale er bevisst på viktigheten av å legge til rette for språkstimulering i barnehagehverdagen.

4.2.1.2 Strukturering av rom

Når det gjelder å planlegge hvordan rommene struktureres, forteller Hilde:

Vi har to rom, og for å gi ro lukker vi dørene ofte, både på formiddagen og på ettermiddagen. På det ene rommet er det stasjoner med lego, tog, puter og ringer i taket. Noe står framme og noe tar vi frem ved behov, så ikke alle tingene er ute samtidig. I det andre rommet er det formingsaktiviteter, perler, puslespill og bøker. Så vi har delt inn sånn at det i det ene rommet er det lagt til rette for motoriske aktiviteter, og i det andre for samtale.

En slik måte å strukturere rom på sammenfaller med Smith (2001) sine funn. Hun har undersøkt barns språkerfaringer i barnehagen, og rommene hun observerte var organisert med en rekke aktivitetssentre, for blant annet finmotoriske aktiviteter, formingsaktiviteter og utstyr til rollelek. Denne måten å organisere rom på inviterer til smågruppe-aktiviteter. Undersøkelsene viser at mengden tid førskolelærerne rapporterte å bruke i smågrupper korrelerte positivt med barnas resultater på PPVR-R (*Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*) og CAP (*the Comprehensive*

Assessment Program) to år senere. Smith konkluderer med at dette kan være et hint om betydningen av språklæring i små grupper.

Yvonne legger vekt på at miljøet skal være oversiktlig, at ting har sin plass og hvert hjørne sin funksjon. Hun understreker at dette har til hensikt å virke innbydende på barna, og invitere dem til å sette seg ned med de ulike aktivitetene. Eva fremhever at strukturerte omgivelser er mer viktig hvis et barn med språkvansker ikke har en ”egen” voksenperson som kan følge det rundt. Hvis det har en støttepedagog eller assistent som kan hjelpe det å strukturere omgivelsene, er det mindre viktig med et fysisk organisert rom. Hilde forteller at barna er ofte på biblioteket og låner bøker, og hun legger vekt på at bøkene blir plassert synlig og tilgjengelig slik at barna bruker dem. Flere av informantene forteller at de har egne rom som de bruker til boklesing med mindre grupper. I disse rommene er det få forstyrrende momenter. Dickinson (2001a) poengterer at det ser ut som om barnas språkutvikling profiterer på at bøker er plassert lett tilgjengelig i rommet.

4.2.1.3 Organisering av barna

Informantene legger vekt på smågrupper i planlegging av språkstimulering. Alle informantene deler barna inn i faste grupper en eller flere dager i uken. Noen av gruppene er inndelt etter alder, andre er satt sammen av språksvake eller en blanding av språksvake og språksterke barn. Formålet med gruppene trenger ikke primært å være språkstimulering, men informantene forteller at mindre grupper gjør det lettere for barna å konsentrere seg, og de har mulighet for tettere oppfølging av en voksen. Lise forteller:

Vi har ganske liten plass, så de dagene vi ikke har faste grupper prøver vi også å dele barnegruppa. For eksempel kan den ene halvparten av gruppa gå ut mens den andre halvparten er inne. Da er lettere for de voksne å gjøre noe sammen med barna når det er roligere og færre barn å forholde seg til.

Helland (2004) påpeker at barnehager tradisjonelt er inndelt i store grupperom med plass til alle barna, og det kan være vanskelig å få til skjermede grupper innenfor dette

rommet. Mange barnehager må derfor ta i bruk utearealene for å frigjøre mer rom til skjermede smågrupper inne.

4.2.2 Hvilke mål har førskolelærerne med språkstimuleringen?

I svarene på dette spørsmålet beskriver informantene mål som kan deles inn i to grupper: langsiktige og kortsiktige mål.

4.2.2.1 Langsiktige mål

Informantene nevner at barna skal tilegne seg kommunikasjonsferdigheter som et av de viktigste, langsiktige målene med språkstimulering. Å kunne formidle seg selv og forstå andre gjør at barna kan fungere bra sosialt og bygge vennskap. Hilde forteller:

Det jeg tenker er viktigst for alle barn i barnehagen, er å ha en venn. Jeg vil at alle skal ha i det minste en god venn, noen å leke med og som er glade når de kommer i barnehagen. Og for å oppnå det tenker jeg at det hjelper mye å ha språkferdigheter.

Utsagnet kan relateres til Fey, Long & Finestack (2003), som hevder det grunnleggende målet for alle grammatiske intervensjoner bør være at tilegnelsen av grammatiske ferdigheter har en positiv innflytelse på barnets kommunikasjon. Hundeide (2001b) vektlegger at venner er av stor betydning i barns utvikling generelt. Smith (2001) fant i undersøkelsen om barns språkerfaringer i barnehagen, at førskolelærerne vurderte de sosiale aspektene ved barnehagen høyest. Et slikt sosialt aspekt er å lære å komme overens med andre, som Hilde er inne på i beskrivelsen over. Smith forteller videre at en slik tilnærming samsvarer med hovedmålene i ulike programmer for å styrke barns sosiale kompetanse, der språket inngår som et sentralt verktøy.

Informantene nevner også det å gi barna et best mulig grunnlag til skolestart som et viktig, men mer underordnet mål enn det å tilegne seg sosiale og kommunikative ferdigheter. Hilde peker videre på det å utvikle selvtillit til å bruke språket som et sentralt, langsiktig mål:

Vi fikk en far som er møbelsnekker til å lage en scene. Denne brukte vi mye i samlingsstunder og ellers. Barna fikk gå opp og synge på scenen, og det var ikke alltid de kunne sangen, men jeg opplevde at den selvtilliten de fikk bare ved å stå der smittet over på de andre. Her i barnehagen er det så trygt og godt, det er tre avdelinger og på det meste 20 barn på avdelingen. Snart skal de over på skolen med massevis av barn, 30 barn i klassen. Det er noe med å gjøre dem trygge, gi dem nok selvtillit til å tørre å ta i bruk språket, også selv om de ikke behersker det helt. Det er et ønske, eller mål og visjon noen ganger.

Smith (2001) referer til at førskolelærerne i undersøkelsen mente det å fokusere på henholdsvis sosiale ferdigheter og skoleferdigheter er to motsetninger. Fokus på sosial ferdigheter hos førskolelæreren var imidlertid ikke relatert til barnas resultater på språktestene to år senere, og dermed ikke regnet som en viktig variabel for barnas språklæring.

4.2.2.2 Kortsiktige mål

Informantene legger vekt på at alle barn er forskjellige. Når det gjelder kortsiktige mål mener de at det er viktig å se hvert enkelt barn, hvor de er i sin utvikling og hva de trenger for å komme videre. Slik kan barnehagen og avdelingen tilrettelegge for et språkstimulerende miljø med utgangspunkt i det enkelte barnets behov.

At ingen barn med språkvansker er like, fremheves også i litteraturen. Rygvold (2004) vektlegger at det er store ulikheter i hvordan vanskene kommer til uttrykk og utvikler seg hos barn med språkvansker. I tillegg utvikler språket hos det enkelte barnet seg stadig. Kortsiktige mål kan derfor sees i lys av begrepet ”*functional readiness*”, som viser til at barnet må ha et funksjonelt behov for og være moden for de språklige formene som inngår i språkintervensjonen (Fey, Long & Finestack, 2003). I følge Lyster (2008) bør de fleste språkintervensjoner ta utgangspunkt i barnas individuelle sterke og svake sider. Men det finnes også mer generelle aspekter ved språket som kan gi positive effekter ved språktiltak for de fleste barn med språkvansker.

Yvonne er spesielt opptatt av at de voksne er bevisste og våkne for kommunikasjonsprosessene barna er inne i, og at de legger til rette for gode kommunikasjonssituasjoner:

Når øver barna seg egentlig best på å kommunisere? Er det i samlingsstunden? Nei, de øver seg best når de er konsentrerte. Og det er barn veldig ofte i barnehagen, men vi voksne bryter dem av hele tiden. Det er ikke heldig for språkutviklingen. Så et kortsiktig mål i forhold språkstimulering er å legge til rette for tid til å samtale, og at barna får fullført prosessen de er inne i.

På spørsmål om hvilke tanker de har knyttet til skjermet språktrening kontra språkstimulering i det naturlige miljøet, uttrykker informantene forståelse for at en-til-en - trening i noen tilfeller kan være bra, men de har samlet mest tiltro til språkstimulering i naturlige kontekster. Eva forteller:

Jeg har jobbet på den måten at språktreningen for det meste har foregått i barnegruppa. Spesielt i tilfeller hvor jeg har sett at her trenger barnet mer enn språk, det trenger også sosial trening. Men så kan det være godt å hvile seg med en voksen innimellom, for det kan være slitsomt å jobbe med dette sosiale hele tiden.

Yvonne understreker at det ikke nødvendigvis er en motsetning mellom en-til-en - trening og naturlige kontekster:

Det er klart at jeg kan sitte og jobbe en-til-en, men jeg har ikke tro på å ta barnet ut av det naturlige miljøet. Jeg jobber allikevel systematisk, jeg skal være bevisst det jeg gjør og jeg skal være bevisst at dette barnet faktisk får støtte i sin språkutvikling. Det skal ikke være sånn at det bare går av seg selv.

Lyster (2008) beskriver en tiltaksskala med språktrening isolert fra naturlig kontekst er i den ene enden, og i det naturlige miljøet i den andre. Hun fremhever at intervensjonsstudier etterlater spørsmål om hva og i hvilke situasjoner intervensjoner fungerer best. Studiene gir ikke noe entydig om hva "den gode metode" er. Men hun understreker at det er viktig at barn som har språkvansker får bruke språket i naturlige omgivelser blant annet i barnehagen. Å arbeide med språk i naturlige kontekster trenger ikke å utelukke fokus på spesifikke ferdigheter (Fey, Long & Finestack, 2003,

Rygvold, 2004). Dette samsvarer med det Bele (2008) referer til som uformell læring. Denne type læring skjer i mer spontane kommunikasjonssituasjoner som er meningsfulle for barnet. Bele understreker at uformell læring ikke nødvendigvis skjer uten at de voksne har en viss styring på læringsprosessen.

4.2.3 Innhold i språkstimuleringen

På spørsmål om å fortelle om innholdet i språkstimuleringen, blir seks temaer fremtredende i informantenes svar: bygge ordforråd og begrepsforståelse, samtale, rutinesituasjoner, konfliktsituasjoner, bøker og lek. Temaene blir utdypet i de neste underkapitlene.

4.2.3.1 Bygge ordforråd og begrepsforståelse

Lise vektlegger det å lære begreper:

Hvis et barn mangler mange viktige grunnbegreper, er det viktig at det får lære dem. Vi prøver for eksempel å jobbe med begreper som ukedager, måneder og årstid. Disse begrepene er jo viktige, selv om de kan være vanskelige å forstå.

Det at ordforrådet ofte er mangelfullt utviklet hos barn med språkvansker, støtter at tiltak bør fokusere på å utvide barnas ordforråd (Leonard 1998, Lyster 2008). Gillon (2006) peker på at utvikling av ordforrådet i førskolealder påvirker barns fonologiske bevissthet, som igjen har betydning for leseutvikling.

Yvonne vektlegger nysgjerrighet og humor i forbindelse med språkstimulering:

Jeg tror språkstimulering også handler om det å skape nysgjerrighet, for eksempel om ting i naturen. For eksempel tok jeg med meg elgbæsj fra skogen som vi tørket, og etter hvert kom elghodet inn på avdelingen, og til slutt elggeviret.

Ved at barna selv får se, kjenne og lukte får de førstehåndserfaringer. Slike erfaringer gir assosiasjoner som gir liv til ordene, og dermed bidrar til å stimulere ordlæring og begrepsdybde.

Yvonne gir et eksempel til for å illustrere bruk av humor:

Jeg ba et av barna om å henge dressen sin opp på rekkverket. Og da var det en jente som begynte å le veldig fordi hun syntes det ordet var så morsomt. Jeg tok meg tid til å fundere over ordet sammen med henne, og vi hadde en veldig lang samtale. Dette tror jeg også utvikler språket.

I tillegg til å være en førstehåndserfaring, kan denne episoden relateres til metaspråklig kommunikasjon. Å bruke språk for å snakke om språket er med på å utvide barnets språklige bevissthet, som igjen kan forebygge lese- og skrivevansker når barnet kommer i skolealder (Frost, 2003, Lyster, 2008).

Lise fremhever gjentakelse som et viktig moment i språkstimuleringen:

Gjentakelse er kjempeviktig. Selv om jeg noen ganger kan tenke at det blir litt kjedelig å spørre hver dag: "hvilken dag er det i dag" og "hvilken årstid er det"? Men barna lærer av det. Og de synes jo også det er spennende, finner de ut at det er mandag i dag så blir de veldig stolte av det.

Fagpersoner mener i likhet med Lise at gjentakelse er viktig i arbeid med barn som har språkvansker (Fey, Long & Finestack, 2003, Leonard, 1998, Lyster, 2008, Platou 2009). Lyster (2008) legger vekt på at barn med språkvansker trenger repetisjoner for at lagringen av begreper skal bli mer presis.

Hilde peker på bruk av konkrete:

Eventyr pleier alltid å være en stor hit. Vi har figurene til Gullhår og de tre bjørnene og bukkene Bruse, som vi bruker mye i samlingsstunden. Ellers er kan vi bruke dyrefigurer når vi synger dyresanger. Jeg prøver alltid å bruke konkrete, både i samlingsstunden og ellers. Ellers har vi brukt bilder mye, det fungerer alltid bra.

Eventyr og bilder gir utgangspunkt for erfaringer som ikke er koblet til daglige rutiner og omgivelser (Hagtvet, 2002). Bele (2008) nevner at å kombinere språklig og ikke-språklig læring, hvor det å knytte ord til konkrete objekter og bilder er sentralt, kan støtte språkutviklingen hos barn med språkvansker. Visuell støtte er viktig for å lette læring hos barn med språkvansker (Bele, 2008, Lyster 2008, Wold, 2008, Platou, 2009).

4.2.3.2 Samtale

Informantene er enige om at det å samtale med barna i hverdagen er viktig, både med tanke på kartlegging, å styrke relasjonen til barna og for språklæring. De forteller at de ofte betrakter samtalene med barna som de beste stundene i løpet av dagen. Videre ser de på det å sette av tid til samtaler som en grunnleggende del av jobben.

Dickinson (2001c) setter fokus på at barn lærer språk av å samtale med voksne, derfor er det viktig at førskolelærere setter av tid til å tilrettelegge for samtaler både i store og små grupper. Han peker på at barnet via samtale kan styrke evnen til å fortelle og får mulighet til å lære nye ord. Dialogen spiller en naturlig rolle i barnehagen, men Hagtvet (1988) fremhever også monologen som viktig. Å la barn få holde lange monologer kan styrke evnen til å ”holde tråden”, og utvikle språkforståelsen.

Eva forteller om en gutt med sammensatte læreverser hun jobbet med i en tidligere barnehage:

*Jeg oppdaget at alle bare snakket om her-og-nå - situasjoner med ham.
Så jeg fant ut at nå må vi begynne å snakke om i går og i morgen også.
Og det syntes han var kjempeinteressant.*

Dette kan knyttes til ”her-og-nå” og ”der-og-da”, som tilsvarer situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språk (Hagtvet, 2002, Bele, 2008). Hagtvet (2002) påpeker at i situasjonsavhengig språk trenger ikke barnet å ha så mye oppmerksomhet på selve ordene, fordi situasjonen rundt gir dem mening. I situasjonsuavhengig språk må barnet rette fokus mot ordene fordi de alene gir meningen. Undersøkelser tyder på at barn styrker språkferdighetene best når de blir engasjert i utvidede samtaler om situasjonsuavhengige temaer (Dickinson, 2001c).

4.2.3.3 Rutinesituasjoner

Informantene uttrykker at rutinesituasjoner er naturlige arenaer for samtale med barna. De fremhever at disse situasjonene innebærer førstehåndserfaringer, gjentakelser og gir muligheter for utvidede samtaler. De gir også muligheter for en-

til-en - samtaler mellom voksne og barn. Informantene er opptatt av at de voksne må vise tilstedeværelse i disse situasjonene, og prøve å gripe mulighetene for språkstimulering som ligger der. Hilde understreker: *"Jeg er opptatt av at de voksne skal sitte ned ved bordet under måltidene, vi skal ikke løpe rundt og servere alle tre voksne. Det veileder jeg også assistentene mine på."*

Cote (2001) har undersøkt språklæring under måltider i barnehagen. Undersøkelsen viste at barns erfaringer under disse måltidene er relatert til språkutviklingen ved slutten av barnehagealder. Størst innvirkning hadde situasjonsuavhengig språk, som påvirket barnas resultater på senere lese- og skriveoppgaver. Situasjonsuavhengige samtaler foregikk i større grad ved bordene der det satt voksne, enn ved bordene der det kun satt barn. Cote konkluderer med at barn bruker mer situasjonsuavhengig språk i samtale med voksne enn med andre barn.

Hilde forteller videre at hun prøver å være bevisst på å benevne ting ved navn i rutinesituasjonene. For eksempel spørre *"kan du sende meg melken"* i stedet for *"kan du sende meg den"*. Cote (2001) fant ut at måltidene kan utvide barns ordforråd, enten ved at førskolelærerne bruker nye ord eller at barna bruker dem selv. Å være nøye med benevning er spesielt bra for barn med språkvansker, fordi det gir naturlige repetisjoner, og knytter ordene til konkrete ting og hendelser i omgivelsene. Dette kan bidra til å bygge ordforråd og utvikle begrepsforståelse (Hagtvet, 2002, Wagner, 2003).

4.2.3.4 Konfliktsituasjoner

Både Hilde og Yvonne er opptatt av at å lære barna å bruke språket i konfliktsituasjoner er en viktig del av barnehagehverdagen. Hilde forteller:

Når det gjelder konflikter oppfordrer jeg alltid barna til å bruke språket. Jeg prøver å forklare dem at hvis de bruker språket i stedet for å skrike for eksempel, så forstår den andre hva de mener. Prøver å få fram at språket er et viktig verktøy som de kan bruke til mye fint.

Språket som et verktøy er sentralt i ulike programmer for å styrke barns sosiale kompetanse. Lamer (1997) deler sosial kompetanse inn i fem hovedområder, hvor et av dem er selvkontroll. Dette handler om å kunne håndtere konflikter og utsette egne behov. Selvhevdelse et annet hovedområde, som går ut på å hevde egne følelser, tanker og meninger på en god måte. Dette er sterkt knyttet til språket, og spesielt det pragmatiske aspektet. For å kunne ta avgjørelser og utarbeide kompromisser, må man kunne snakke og forhandle med andre. Man må kunne uttrykke hva en selv synes, og samtidig prøve å forstå de andre sitt perspektiv.

4.2.3.5 Lek

Informantene nevner lek som en viktig arena for språklæring. I den forbindelse legger de vekt på at lek er en situasjon hvor barn kan lære mye av andre barn. Lise sier: *”Jeg ser jo det at barnet lærer mest gjennom leken. De lærer så mye av hverandre, mer enn når jeg prøver å planlegge noe fint”*. De siste tre ordene sies med ironi, som tolkes i retning av at nøye planlagte pedagogiske opplegg i barnehagen, utarbeidet i beste mening, ikke alltid fungerer etter planen. Ofte kan uformell læring ha vel så bra læringseffekt.

Dickinson (2001b) har en litt annen innfallsvinkel til barns læring av språk i lek. Han fokuserer på interaksjoner mellom barn og voksne i lekesituasjoner, og mener det ser ut som at barnas språk støttes av interaksjoner med voksne også i store grupper.

Undersøkelsen antyder at utvidet samtale i leken er det barna lærer mest av, og det skjer oftest når barn og voksne samtaler en-til-en. Men disse resultatene betyr ikke at barn ikke lærer språk av andre barn. Dickinson (2001b) fant også positivt utkomme assosiert med tid barn bruker til å samtale med andre barn.

4.2.3.6 Boklesing

Informantene fremhever boklesing som en veldig viktig del av språkstimuleringen. På spørsmål om hvordan de leser for barna, utheves tre momenter som sentrale: peke, spørre og samtale. Lise forteller om en gutt på avdelingen:

Språket hans er veldig forsinket. Hvis jeg sitter sammen med ham og leser, prøver jeg å peke mye på bildene. Jeg peker og spør "hva er dette", og prøver på den måten å få ham til å lære flere ord. Vi øver på kommunikasjon, jeg prøver å forstå hva han mener og han prøver å forstå meg.

Dickinsons (2001a) undersøkelse om boklesing i barnehagen viste at førskolelærerens spørsmål, som hvorfor, hvordan og når, under lesingen hadde en positiv påvirkning på barnets språkutvikling. Litteraturen legger også vekt på at barn med språkvansker kan ha god hjelp i billedbøker som kan lede dem inn i historien og hjelpe dem med å følge handlingen (Lyster, 2008).

Hilde forteller om rammene rundt boklesingssituasjoner:

Vi har et rom i andre etasje, med sofa, som ofte blir brukt til høytlesning. Lese på avdelingen er ikke alltid så lett. Det er gjerne bedre å ta med seg to og sitte oppe, så man får ro til å fullføre. Der får man også rom for å ta i mot innspill fra barna, slik at de får delta mer.

Dette er i tråd med Dickinson (2001a), som råder førskolelærere til å dele barna inn i grupper på 8 -10 eller færre ved boklesing. Dette er for å lettere kunne engasjere barna i samtale rundt boka, og gi rom for individuelle spørsmål.

Hilde forteller videre:

Når jeg leser bøker vil jeg helst det skal være en bok jeg er kjent med fra før, som jeg kjenner innholdet i. Fordi da kan jeg holde den opp slik at barna får se bildene eller teksten, ikke sitte med boka mot meg så de ikke ser. Jeg tenker det er viktig at barna får delta. I tillegg legger jeg vekt på å kunne boka utenat, da blir det rom å finne på og gjøre om litt. Og så ser jeg jo at jeg kan forenkle eller gjøre det vanskeligere etter alder på barna. Det er ikke så mange fremmedord i barnebøker, men med de som er språksterke så prøver jeg å ikke forenkle, for vi skal jo ikke være fordummende.

Dickinson (2001a) oppfordrer førskolelæreren til å tenke igjennom ord og aspekter ved boken som hun ønsker at barna skal få tak i. Han antyder at boklesing mest sannsynlig påvirker barns språkutvikling ved at de nye lærer ord og konsepter, og blir kjent med et litterært språk.

4.3 Støttende faktorer

Dette kapittelet baseres på forskningsspørsmålet:

Hvilke faktorer vektlegges for å støtte språkutviklingen hos barn med språkvansker?

I analyseprosessen ble det tydelig at informantene fremhever kommunikative og sosiale faktorer som støttende for barnas språkutvikling, fremfor kognitive. Dette understreker igjen antagelsen om at informantene vektlegger en dialogisk framfor monologisk tilnærming til språkvansker. To temaer utpekte seg som de informantene regnet som mest grunnleggende for god støtte: tilknytning og å organisere og forstå omgivelsene.

4.3.1 Tilknytning

Lise forklarer at hun mener trygghet og gode relasjoner utgjør et nødvendig grunnlag for læring hos barn:

Det er veldig viktig å vise omsorg for barna, gi trygghet og kjærlighet, for det er jo grunnlaget for alt. Det åpner seg mange veier når barna opplever at det er fint å komme til barnehagen hver dag. Vi legger vekt på å ha det gøy sammen, snakke mye med hverandre og dele opplevelser.

Når Lise sier ”det åpner seg mange veier” tolkes det ut ifra konteksten at hun mener veier til utvikling, deriblant språkutvikling. Dette synet støttes av ulike tilknytningsstudier, som samlet understreker at relasjoner til viktige omsorgspersoner i førskolealder har stor betydning for senere læring (Rye & Hundevadt, 1995). Smith (2001) setter søkelyset på at det er det som faktisk foregår i disse relasjonene som er viktigst. Når Lise fremhever å vise kjærlighet og omsorg for barna, samsvarer det med det første temaet i ICDP (*International Child Development Programme*) sitt program for foreldreveiledning: ”*Vis positive følelser – vis at du er glad i barnet*”. Programmet er rettet mot barnets primære omsorgsgivere for å fremme et positivt samspill med barnet, og blir også benyttet i barnehage og skole (Hundeide, 2001b). Dette temaet

kan virke som en selvfølge, men informantene forteller at det i en travel barnehagehverdag ikke alltid er like lett å etterleve.

Når det gjelder barn med språkvansker, fokuserer Eva på det å ha én spesiell voksenperson å knytte seg til:

Det viktigste for meg er å prøve å la de barna som har få begreper og lite språk for tilværelsen, ha en person som de knytter seg til. For tilknytning er jo også en viktig bit av dette her. Og den personen følger barnet så mye som mulig, og setter ord på tilværelsen. Jeg har hatt forskjellige barn med ulike behov i barnehagen. Noen ser vi har et veldig behov for tilknytning til én voksen for å få i gang en utvikling. Da er det veldig fint med en-til-en, for at dette barnet skal oppleve at jeg er viktig for noen, dette er min voksen. Fordi det er et hull der. Så først tilknytning og siden løsrivning.

Det Eva forteller her viser at barnehagen har mulighet for stor grad av individuell tilrettelegging, noe Rye & Hundevadt (1995) fremhever som positivt for barn med behov for ekstra støtte. Ser man nærmere på hva det innebærer at én voksen får mest ansvar for et barn, er positive sider at det kan gjøre det lettere i praksis å se barnets spesielle behov og imøtekomme disse. Det kan og gjøre det lettere å gi barnet mye positiv respons, fordi den voksne får frigjort mer ressurser. Disse aspektene beskrives som avgjørende for en god interaksjon (Rye & Hundevadt, 1995). Ytterhus (2002, i Helland, 2004) peker på at en negativ konsekvens ved at én voksen får hovedansvaret for et barn kan være at det setter fokus på en minoritet, og gir et inntrykk av ”mine” og ”dine” barn.

4.3.2 Organisere og forstå tilværelsen

I forbindelse med spørsmål om planlegging av språkstimulering for barn med språkvansker, nevner Eva at hun har erfart at barn med svak begrepsforståelse ofte trenger hjelp til å forstå omgivelsene. Hun forteller om en episode som har vært avgjørende for å hjelpe henne til en dypere forståelse av hvordan det kan oppleves å ha språkvansker:

En nær slektning av meg døde for noen år siden. Før hun døde var hun ganske syk, og en dag jeg kom for å besøke henne på sykehuset, så hadde hun ikke språk. Dagen etterpå hadde hun språk. Og da sa jeg: "Nå kan du svare meg på det jeg lurte på i forhold til disse barna jeg jobber med. Hvordan er det når du ikke har ord?" Og det hun svarte var veldig interessant, for hun sa: "Jeg hadde ordene, de fløt rundt i hodet mitt, men jeg fant dem ikke. Og jeg tenkte at jeg måtte finne et fast punkt å bygge dem ut ifra". Jeg tror det er en del barn som har det litt sånn. De ser masse ting, men de klarer ikke å feste riktig ord til begrepene.

Eva knytter videre denne episoden til erfaringer med et barn med språkvansker som tidligere gikk i barnehagen:

Han gikk mye formålsløst rundt på avdelingen. Og så begynte vi å bygge ordforråd og feste begrepene: "Du hører til her på denne avdelingen, dette er din plass, ser du bildet på veggen?" Og så hekte på og hekte på. Til slutt ble han roligere, og da skjønnte vi at nå hadde han fått nok begreper til å vite at her hører han til. Dette er morgen, dette er lunsj, etter lunsj gjør vi det. Han fikk system i tilværelsen sin.

Eva utdyper at det hun legger i å få system i tilværelsen, er å oppnå en forståelse av verden, at barnet er i verden og at det ikke er alene. Hun legger vekt på at hvis man ikke forstår tilværelsen, kan det være vanskelig å begynne å kommunisere. På spørsmål om hvordan man kan hjelpe barn til en slik forståelse i praksis, beskriver hun det å gå rundt med barnet, i barnehagen og ut på tur, og sette ord på det som barnet er opptatt av. Og hvis det er noen ord de voksne skjønner at barnet trenger, så gjelder det å forsøke å lede barnets oppmerksomhet mot de aktuelle tingene og hendelsene.

Denne beskrivelsen kan knyttes til ledet samspill, som i følge Wood (1998, i Hundeide, 2001b) innebærer ledet deltagelse fra en voksen samtidig som barnets initiativ blir tatt hensyn til. Den voksnes rolle, slik Eva beskriver den, kan sammenliknes med det Klein (1992, i Hundeide 2001b) kaller "*turistguide*". I dette ligger at på samme måte som en turistguide utdyper og forklarer turistenes opplevelser, deler en god omsorgsgiver barnets oppmerksomhet, forteller og gir

mening til opplevelsene. Klein påpeker denne prosessen er viktig for barnets motivasjonsutvikling, hvor grunnlaget legges i barnehagealder.

4.4 Barnehagens rolle

Dette kapittelet utdyper hvordan informantene ser på betydningen av sin egen og barnehagens rolle, i forhold til å støtte språkutviklingen for barn med språkvansker.

Kapittelet bygger på forskningsspørsmålet:

Hvordan ser de på sin egen og barnehagens rolle i språkstimuleringsarbeidet?

4.4.1 Refleksjoner rundt voksenrollen

Naturlig nok kommer mange av informantenes beskrivelser inn på voksenrollen. Kvale (1997) beskriver at det kvalitative forskningsintervjuet egner seg godt til å avklare og utdype informantenes ”*eget perspektiv på deres livsverden*”. I informantenes livsverden er deres rolle som førskolelærer sentral. Mye av datamaterialet omhandler denne rollen, og det vil avspeiles i dette kapittelet i form av mange sitater og beskrivelser. To aspekter ved voksenrollen blir vektlagt som ekstra betydningsfulle for å støtte språkutvikling: tilrettelegge for språkstimulering og støtte læring.

4.4.1.1 Tilrettelegge for språkstimulering i hverdagen

I forhold til å legge til rette for språkstimulering, er Yvonne opptatt av at de voksne må vise fleksibilitet i forhold til rutiner:

Den tradisjonelle barnehagehverdagen er jo veldig styrt av rutiner, det ligger veldig dypt hos oss at sånn skal det være. Jeg mener synet på rutiner er veldig viktig i forhold til at barna ikke bare blir styrt hit og dit. Vi har ikke så mye felles samlingsstund for eksempel, for vi synes ikke det er den beste arenaen for samtale. I stedet har vi mange små samlingsstunder gjennom hele dagen, med nok rom og tid for gode samtaler.

Undersøkelser viser at utvidet samtale er den formen for samtale som best ser ut til å styrke barnas kommunikasjonsferdigheter (Dickinson, 2001c, Hundeide 2001b) Dickinson (2001c) fant at barn bruker mer situasjonsuavhengig språk, som kjennetegner utvidede samtaler, når de samtaler med voksne enn med andre barn. Undersøkelser av førskolelæreres samtalepraksis har vist at de bruker lite utvidet samtale med forklaringer i barnehagehverdagen (Dickinson, 2001c, Palmerus og Prämling 1991 i Hundeide 2001b). En mulig grunn er at utvidet samtale krever tid og bevissthet om betydningen den har for barnas språkutvikling. Dickinson (2001c) understreker at førskolelærere gjennom hele dagen må strebe etter å engasjere barn i meningsfulle, utvidede samtaler.

Eva beskriver at det ikke alltid er like lett å følge disse idealene i en travel hverdag:

For å kunne støtte opp om barnas språkutvikling må man være opptatt av og nysgjerrig på språk og kommunikasjon. For når det er veldig travelt kan vi glemme å tenke på det, og da kan vi gjøre ting som ikke er så språkfremmende. Kanskje er vi ikke lydhøre nok, og så slukner et begynnende forsøk på kommunikasjon den dagen. Så får vi litt lenger vei å gå dagen etterpå.

4.4.1.2 Perspektiver på påvirkning og utfoldelse

Et av spørsmålene i intervjuguiden dreier seg om hvilke tanker informantene har knyttet til det Hagtvat (2002) peker på som et pedagogisk dilemma når det gjelder språkstimulering i barnehagene, nemlig spenningen mellom påvirkning og utfoldelse. Spørsmålet utløser mange tanker og beskrivelser knyttet til vokseninitierte aktiviteter kontra aktiviteter ut i fra barnets eget initiativ. Her følger en beskrivelse fra hver av informantene, som et uttrykk for deres individuelle perspektiver.

Lise forteller:

Vi pleier å gi ganske mye plass til barna, ganske mye rom. De får velge ganske fritt hva de skal gjøre, men samtidig har vi rutiner. De voksne bestemmer når vi går ut, når vi spiser, når vi har turdag og når det er grupper. Men samtidig vil vi at barna opplever at de kan velge hvilken lek de vil leke. Og vi vil de skal oppleve at de voksne er der for dem og støtter dem så mye de trenger. Vi vil at de lærer mye selv, men vi vil være der, stå bak dem og støtte dem så de blir selvstendige og klarer å løse ting også selv.

Hilde beskriver:

Vi hadde jo en gutt her for noen år siden som hadde språkvansker og ikke var spesielt glad i å bli lest for. Men han var veldig opptatt av bruksanvisninger, og han ville lage ufoer og romfart og sånne ting. Så ble det en periode vi brukte masse tid på det, jeg og assistentene skrev, mens han lagde ting. Og vi hadde det veldig gøy. Man må hele tiden lete etter da noe som fenger barna, se hva de interesserer seg for. Og om man ikke ser det, så tenker jeg det må jo nesten bli en del av jobben å finne ut hvordan man skal få dem motivert.

Yvonne sier:

Jeg er helt enig i at man skal ta utgangspunkt i barnets initiativ, men barna vokser ikke bare opp av seg selv. Du må være en drivkraft selv ved å legge til rette og være interessert i hva barnet er opptatt av. Hvis de ikke hadde vist interesse eller motivasjon, så hadde jeg nok vært ganske bekymret. Og det ville jeg sett på som mitt ansvar at jeg skulle prøve å avdekke hva det kom av. For det kan være mange ting, det kan knyttes til fysiske ting eller psykiske ting, eller omstendigheter hjemme.

Eva forteller:

Jeg jobbet med et funksjonshemmet barn som ikke kunne gå. Og så oppdaget jeg at dette barnet brukte øynene sine veldig aktivt. Og en gang vi var ute så kom det et jetfly, og barnet fulgte jetflyet med øynene. Jeg tenkte dette barnet må i hvert fall oppleve noe med synet. Og da begynte jeg å legge merke til hva denne jenta så på. Og så bar jeg henne bort til de tingene hun så på, og oppdaget at det syntes hun var interessant. Så hun på en solflekk så bar jeg henne bort og lot hendene gli over veggen. Og etter hvert ble hun veldig flink til å fortelle hvor hun ville gå med øynene. Jeg spurte "hvor vil du nå" og så viste hun meg det, viste meg veien rundt i barnehagen, og hvis jeg begynte å gå før hun var ferdig tviholdt hun med blikket. Så hun lærte å kommunisere med blikket, takket være et jetfly.

Hagtvet (2002) hevder at det pedagogiske grunnsynet som har vært dominerende i norske barnehager, fremhever barnets eget initiativ og handling som bestemmende for ”autentisk” læring. Hundeide (2001b) peker på at erfaringer som i stor grad styres utenfra og ikke samsvarer med barnets interesser, kan virke demotiverende og føre til en overflatisk form for læring. I et ledet samspill får barnet ledet deltagelse fra en voksen, men det tas hensyn til barnets initiativ (Wood, 1998, i Hundeide, 2001b). Både Hilde og Eva beskriver hvordan et ledet samspill kan foregå, med henholdsvis beskrivelsen av gutten med interesse for bruksanvisninger og jenta som kommuniserte hvor hun ville med øynene. Beskrivelsene viser hvordan den voksne tar utgangspunkt i barnets interesse, og er med på å utvide dets opplevelse. Dette kan relateres til ”*scaffolding*” (Wood, Bruner & Ross 1976, i Dysthe, 2001) eller ”*gradert støtte*” (Hundeide, 2001b). I dette ligger at den voksne støtter barnet gjennom sonen for nærmeste utvikling. Målet er at støtten til slutt kan opphøre, og barnet mestrer oppgaven på egen hånd. Lise beskriver dette når hun forteller at de voksne ønsker å støtte barna til de greier å løse ting på egen hånd.

Hilde drar senere inn motsand som et aspekt ved læring: ”*Barn tror jeg også utvikler seg i møte med motstand*”. I lys av at samtalen dreier seg om betraktninger rundt voksenrollen, tolkes motstand i retning av samspill mellom barn og voksen. I følge Dysthe (2001) hevder Bakhtin at man alltid vil møte både samspill og motspill i samspillsituasjoner. Men dette trenger ikke å være negativt, det kan tvert imot utgjøre kvaliteter ved samspill som også kan føre til læring og utvikling. I dette ligger også utvikling av språket.

4.4.1.3 Betraktninger om fremtiden

På spørsmål om hvordan informantene ønsker å jobbe med språkstimulering for barn med språkvansker framover, legger alle vekt på at de ønsker å inspirere og oppmuntre barna til å bruke språket, og gi positive tilbakemeldinger på barnas initiativ. Eva utdyper:

Det er noe med å prøve å være nær disse barna. Gi dem ordene og følge opp, og oppmuntre dem når de forsøker å bruke dem. Vise at det de sier betyr noe. Som førskolelærer blir det å være modell og inspirator, og sørge for at språket er både interessant og morsomt.. Vise barna at det er morsomt å smake på språket, smake på lyder og finne ut hva man kan bruke dem til.

Hilde forteller:

Jeg tenker at barna må roses og oppmuntres, og at man tenker tilpasset opplæring, Skal man for eksempel lese bøker, må man velge bøker som fenger barna. Og så prøve å få en balanse på å jobbe med barnas styrker og utfordringer, at man finner den balansegangen. Og at man skal bygge opp hele tiden, vi har jo litt LØFT i Oslo kommune og da.

Med begrepet ”tilpasset opplæring” utdyper Hilde senere at hun mener å tilrettelegge individuelt og tilpasse aktivitetene til der barnet er. Dette samsvarer med synet i *Barnehageloven* (2005), hvor tilpasset opplæring omtales slik:

Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

4.4.2 Barnehagen som arena for språkutvikling

På spørsmål om hva informantene mener er det viktigste barnehagen kan bidra med når det gjelder språkvansker, svarer de entydig samspill med andre. Yvonne sier:

Man utvikler jo språket i samspill med andre. Foreldrene er de viktigste personene i barnets liv, men jeg tror ikke de kan erstatte det de andre barna bidrar med, både når det gjelder sosial- og språklig utvikling. Jeg tror barnehagen er den beste arenaen der, jeg tror nemlig barn også lærer mye språk av hverandre.

Rye & Hundevadt (1995) beskriver at barnehagen i løpet av forholdsvis kort tid har utviklet seg til et heldagstilbud. De nevner som en positiv side at barnehagen virker naturlig stimulerende for barn med spesielle behov, i kraft av allsidige erfaringer og daglige aktiviteter i samspill med andre barn og voksne.

4.4.3 Kompetanse hos personalet

I forbindelse med refleksjoner rundt voksenrollen, kommer informantene inn på rollen som pedagogisk leder. Yvonne beskriver rollen slik:

Det handler jo om ledelse da, og det er jo ikke alltid man får til det. I forhold til kollegaer handler det om at de føler at de blir sett, at jeg ser hva de er opptatt av, at de får mulighet til å holde på med det de synes er spennende. Samtidig er det viktig å bevisstgjøre i forhold til hva som er vår oppgave her, hvorfor er vi i barnehagen.

Eva kommer inn på forhold som kan oppleves problematiske når man har ansvaret for å gjennomføre og evaluere det pedagogiske opplegget, i tillegg til å dele det overordnede ansvaret for barn og voksne på avdelingen:

Noen år risikerer man å ha det sånn i barnehagen at barnet med behov for spesialpedagogisk hjelp ikke er kartlagt og kommet inn i systemet ennå, og man har en uensartet personalgruppe hvor man ikke har klart å få alle på bølgelengde rundt problematikken. Da er det vanskelig å være ped.leder, da prøver ped.lederen å både være ped.leder og være spesialpedagog, og det går jo egentlig ikke an. Men man gjør så godt man kan, og prøver at alle skal få kunnskap rundt problematikken og vite hva som er viktig. Men det er ikke alltid det går.

Eva peker på at en av utfordringene ved å være ped-leder, er å få en samkjørt og stabil personalgruppe:

Det som skal til for at jeg skal kunne oppnå å jobbe slik jeg ønsker, er at det er få personer på avdelingen, og at alle er der hver dag. Fordi når flere på avdelingen jobber halv uke, er det vanskelig å samle alle tråder sammen, få alle til å få samme forståelse av ting. Alle har noe å bidra med i forhold til barna, og barna er glade i alle, men det er vanskelig som ped-leder å få dette til å bli et enhetlig team, særlig når personer skiftes ut.

Hundeide (2001b) hevder mye tyder på at et langvarig, positivt forhold til stabile voksenpersoner gjør at barnet utvikler trygge relasjoner til andre. Han sier videre at barnehager har stor utskiftning av omsorgspersoner, som ikke samsvarer med barnets behov for langsiktige, positive forhold. Dette kan igjen bidra til et dårligere grunnlag for læring.

Informantene er også opptatt av assistentenes kompetanse, og spesielt norskkompetanse. Lise forteller:

Jeg synes det er viktig at det er en som snakker bra norsk på hver avdeling. I tillegg kunne jeg ønske at det var større krav til utdanning, eller mer veiledning og kurs for de som jobber i barnehage. For i Norge er det jo generelt sånn at man ikke trenger utdanning når man begynner å jobbe i barnehage. Og det tror jeg er et viktig spørsmål. For folk tenker på hvorfor det blir dårlige resultater i skolen og hvorfor det så mange elever som sliter. Men om vi hadde begynt i barnehagen allerede med mer kompetanse og mer felles planer og mål, da tror jeg at det kanskje hadde gitt et bedre grunnlag.

Til grunn for denne uttalelsen ligger opplevelsen av at ped-lederen har mange roller å fylle. Når veiledning og oppfølging av assistenter i tillegg blir en omfattende oppgave, går det utover det direkte pedagogiske arbeidet med barna. Lises bekymring deles av Dickinson (2001c), som undersøkte hvordan førskolelærere samtaler med barn. Flere førskolelærere uten relevant utdanning deltok, og resultatene viste at de hadde liten forståelse for sin egen rolle i barns språkutvikling, og av hva som kjennetegner denne utviklingen. Han konkluderer med at samfunnet har en jobb å gjøre når det gjelder å anerkjenne førskolelære, og at god kompetanse er avgjørende for barns språkutvikling.

5. Avslutning

I avslutningskapittelet vil jeg ta for meg problemstillingen og forskningsspørsmålene, og oppsummere funnene i undersøkelsen. Så vil jeg gi noen avsluttende refleksjoner knyttet til prosjektet.

5.1 Oppsummering

Med denne oppgaven har jeg ønsket å sette fokus på språkstimulering i barnehagen, knyttet til barn med språkvansker. Problemstillingen jeg har forsøkt å få svar på er:

Hvordan kan språkstimulering i barnehagehverdagen bidra til å støtte språkutviklingen hos barn med språkvansker?

Formålet med oppgaven er å avdekke sentrale aspekter ved språkstimuleringen som kan bidra til å støtte språkutviklingen hos disse barna. Mitt ønske er at dette kan bidra til å styrke prosessen med å utarbeide og gjennomføre tiltak rettet mot barn med språkvansker i barnehagen. Slik kan oppgaven også få en nytteverdi for førskolelærere og andre.

Jeg vil her gi en oppsummering av funnene i undersøkelsen, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Hvilke tanker har førskolelærerne om språkvansker, og hvordan kartlegges barna?

Informantene vektlegger en sosial og kommunikativ tilnærmingssmåte når de skal beskrive hva de legger i begrepet språkvansker. De fremhever at vanskene innebærer problemer med å uttrykke seg, forstå andre og selv bli forstått. Av mer språklige problemer nevner de ordletingsvansker og begrepsforståelse. Det legges vekt på at de kommunikative problemene barna opplever kan føre til mange frustrasjoner i barnehagehverdagen. Den kanskje største konsekvensen er problemer med å komme med i lek. Det kan føre til at barna går glipp av verdifull lekeerfaring. Når det gjelder

kartlegging, er observasjon i naturlige situasjoner den metoden som blir mest brukt. Informantene vektlegger det helhetlige bildet av barna, og kartlegger både språklige og sosiale sider. Noen av informantene bruker mer systematiske observasjonsverktøy i forhold til barn hvor de ønsker et grundigere innblikk i problemene. Hilde er opptatt av etikken ved det å kartlegge et annet menneske. Hun påpeker at det er viktig å være bevisst på situasjonen barnet er i når det blir kartlagt, og om den som kartlegger overfører noe til fortolkningen av den. Ved bekymring for språket fremhever alle informantene et nært samarbeid med foreldre. Lise har erfaringer med at samarbeidet kan være problematisk hvis foreldrene ikke ønsker å involvere eksterne instanser. Da stopper også muligheten for tildeling av ekstra ressurser til spesialpedagogisk hjelp for barnet.

Hvilke tanker og erfaringer har de når det gjelder planlegging og gjennomføring av språkstimulering?

Når det gjelder å planlegge språkstimulering nevner informantene både ytre og indre rammebetingelser som sentrale. Av indre nevner de bevisstgjøring av personalet, og av ytre vektlegger de strukturering av rom og organisering av barnegruppa. Samlet handler planleggingen om å tilrettelegge for språkstimulering ved å tilføre nødvendig kompetanse, skape ro og konsentrasjon, og større muligheter for nær kontakt mellom barn og voksne. Det viktigste langsiktige målet med språkstimuleringen beskriver informantene som å utvikle kommunikativ kompetanse, slik at barna kan fungere godt i det sosiale fellesskapet og utvikle vennskap. Kortsiktige mål sammenfattes i det å tilrettelegge for språkstimulering ved å ta utgangspunkt i det enkelte barnets behov. Alle informantene uttrykker mest tiltro til at språkstimuleringen foregår i de naturlige omgivelsene i barnehagen. Seks temaer er fremtrendene når det gjelder innholdet i språkstimuleringen: ordforråd og begrepsforståelse, samtale, rutinesituasjoner, konfliktsituasjoner, lek og bøker. En overhengende fellesnevner for disse er dialog, og da spesielt utvidet samtale. En erfaring er at barn med språkvansker har nytte av bilder, konkreter eller annet visuelt materiale som støtte for forståelse, særlig når det gjelder abstrakte fenomener.

Hvilke faktorer vektlegges som støttende for språkutviklingen hos barn med språkvansker?

Samspill fremtrer som den faktoren som vektlegges tyngst når det gjelder å støtte språkutviklingen hos barn som har vansker med språket. Informantene fremhever to aspekter ved samspill, tilknytning og ledet samspill. Eva mener det er spesielt viktig for barn med språkvansker å ha en spesiell voksenperson å knytte seg til. Hun opplever at noen barn trenger tett kontakt med en voksen for å utvikle språket. I tillegg opplever hun at barn med språkvansker trenger hjelp til å forstå omgivelsene. Den voksne kan hjelpe barnet med dette ved å følge det rundt, sette ord på fenomenet det er opptatt av og lede oppmerksomheten mot begreper det har behov for.

Hvordan ser de på sin egen og barnehagens rolle i språkstimuleringsarbeidet?

Når det gjelder sin egen rolle i språkstimuleringen, trekker informantene frem det å skape tid og rom for stimulering av språk i hverdagen som en viktig oppgave. I tillegg legger de vekt på scaffolding eller gradert støtte. Lise beskriver dette når hun forteller at de voksne ønsker å støtte barna, men målet er at de til slutt skal kunne løse ting på egen hånd. Når det gjelder hvordan informantene ønsker å jobbe med språkstimuleringen fremover, vektlegger de å inspirere og oppmuntre barna til å bruke språket. De fremhever også å gi barna positive tilbakemeldinger på språklige initiativ. Eva peker på at en utfordring ved å være ped-leder er at personalgruppa kan være lite samkjørte, noe som gjør det vanskelig å få til en felles forståelse av barnets problematikk. Hun ønsker seg en avdeling med få voksne som er der hver dag, for å kunne jobbe slik hun ønsker. Lise ønsker mer kompetanse hos personalet i barnehagen, spesielt veiledning og kurs til assistenter. Hun tror det vil frigjøre mer tid til det direkte pedagogiske arbeidet med barna, og legge et bedre grunnlag for senere læring.

5.2 Refleksjoner

Barnehagen har i vår tid en stor rolle som omsorgsgiver. Den er sammen med hjemmet den viktigste språkstimuleringsarenaen for førskolebarn (*St. meld nr. 23*, 2007-2008). *Rammeplan* (2006) legger føringer om at alle barn skal få et rikt, variert språkmiljø i barnehagen. Førskolelærere spiller en sentral rolle i dette arbeidet, og forskning viser at førskolelærere har en stor betydning med tanke på barnas videre utvikling. Kvaliteten i interaksjonen med barna og på språkstimuleringen som blir gitt, er avgjørende for barnas språkutvikling (Dickinson, 2001c, Hundeide, 2001b). Barn med språkvansker utgjør 5-10 % av barnegruppa. For å støtte utviklingen av språket hos disse barna best mulig, er det nødvendig at førskolelærerne har god kompetanse om språkutvikling, språkvansker og læringsbetingelser. Informantene nevner tilknytning, samspill og samtale som de viktigste, grunnleggende faktorene for å støtte språkutviklingen hos barn med språkvansker. Faktorene nevnes som en viktig del av språkstimuleringstilbudet til barna. Funnene i oppgaven gir ideer til hvordan spesialpedagogisk hjelp til barn med språkvansker kan integreres i barnehagen, også som en del av det allmennpedagogiske tilbudet. Det er dette tilbudet barnehager i første omgang tilbyr barn som strever med språket.

Jeg har gjennom oppgaven fått et verdifullt innblikk i fire erfarne og kunnskapsrike førskolelæreres erfaringer og tanker rundt språkstimulering for barn med språkvansker. For min egen del har dette vært en lærerik og inspirerende erfaring, og jeg håper oppgavens svar på problemstillingen også kan inspirere andre som arbeider med barn med språkvansker i barnehagen.

Kildeliste

- Barnehaeloven (2005). *Lov om barnehager* m. v. av 1. januar 2006
- Bele, Irene Belsvik (2008): Tilnærming til språkvansker – språk og makt. I Bele, Irene Velsvik (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bishop, Dorothy V. M. (1997): *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*, Hove: Psychology Press
- Bishop, Dorothy V. M. & Leonard, Laurence B. (red.) (2000): *Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics and Outcome*, Oxford & Indiana: Psychology Press
- Bjørge, Bjørn Einar (2003): *Praktisk tolking av Wisc-III*. Elektronisk bok, versjon 1.1, Ottestad: Axon forlag
- Bloom, Lois & Lahey, Margaret (1978): *Language Development and Language Disorders*, New York: John Wiley & Sons
- Cole, Kevin N., Maddox, Mary E. & Lim, Young Sook (2006): Language is the Key: Constructive Interactions Around Books and Play. Fey, Marc E. & McCauley, Rebecca J. (red.): *Treatment of Language Disorders in Children*, Baltimore, London & Sydney: Paul H. Brookes Publishing
- Corbin, Juliet & Strauss, Anselm (1990): *Basics of Qualitative Research*, Newsbury Park, London & New Delhi: Sage Publications
- Cote, Linda R. (2001): Language Opportunities During Mealtimes in Preschool Classrooms. I Dickinson, David K. & Tabors, Patton O. (red.): *Beginning Literacy with Language*, Tennessee & Massachusetts: Paul H. Brookes Publishing
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Oslo: Universitetsforlaget
- Dickinson, David K. (2001a): Book Reading in Preschool Classrooms: Is recommended Practice Common? I Dickinson, David K. & Tabors, Patton O. (red.): *Beginning Literacy with Language*, Tennessee & Massachusetts: Paul H. Brookes Publishing
- Dickinson, David K. (2001b): Large-Group and Free-Play Times: Conversational settings Supporting Language and Literacy Development. I Dickinson, David K. & Tabors, Patton O. (red.): *Beginning Literacy with Language*, Tennessee & Massachusetts: Paul H. Brookes Publishing
- Dickinson, David K. (2001c): Putting the Pieces Together: Impact of Preschool on Children's Classroom Experiences and Literacy Development in Kindergarten. I Dickinson, David K. & Tabors, Patton O. (red.): *Beginning Literacy with Language*, Tennessee & Massachusetts: Paul H. Brookes Publishing

-
- Dysthe, Olga (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*, Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga & Igland, Mari-Ann (2001): Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*, Oslo: Abstrakt forlag
- Espenakk, Unni (2003): Uttale. *TRAS-håndbok*, Bergen, Stavanger: TRAS-gruppen.
- Espenakk, Unni, Horn, Erna & Wagner, Åse Kari H. (2003): Bakgrunn for utviklingen av TRAS. *TRAS-håndbok*, Bergen, Stavanger: TRAS-gruppen.
- Fey, Marc E., Finestack, Lizbeth H. & Long, Steven H. (2003): *Ten Principles of Grammar Facilitation for Children with Specific Language Impairments*. Kansas, Milwaukee: American Journal of Speech-Language Pathology, Vol. 12 s. 3-15.
- Frost, Jørgen (2003): Observasjon ved bruk av TRAS-skjema. *TRAS-håndbok*, Bergen, Stavanger: TRAS-gruppen.
- Fuglseth, Kåre (2006): Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, Kåre & Skogen, Kjell (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Færevaa, Margaret Klepstad (2003): TRAS - et redskap for kompetanseheving. *TRAS-håndbok*, Bergen, Stavanger: TRAS-gruppen.
- Gamst, Kari Trøften & Langballe, Åse (2004): *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo
- Gillon, Gail T (2006): Phonological Awareness Intervention. A Preventive Framework for Preschool Children with Specific Speech and Language Impairments. Fey, Marc E. & McCauley, Rebecca J. (red.): *Treatment of Language Disorders in Children*, Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing
- Hagtvet, Bente Eriksen (1988): *Skriftspråkstimulering gjennom lek*, Oslo: Universitetsforlaget
- Hagtvet, Bente Eriksen (2002): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Helland, Sunniva (2004): Spesialpedagogikkens rolle i barnehagen. Befring, Edvard & Tangen, Reidun (red.): *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holmberg, Jorun Buli & Lyster, Solveig-Alma Halaas (2000): *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*, Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Hundeide, Karsten (2001a): Det intersubjektive rommet. Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspel og læring*, Oslo: Abstrakt forlag.

-
- Hundeide, Karsten (2001b): *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. International Child Development Programs (ICDP), Nesbru: Vett & Viten
- Hundeide, Karsten (2008): Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere. Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ. Bele, Irene Velsvik (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johnsen, Gisle (2006): Intervjuet. I Fuglseth, Kåre & Skogen, Kjell (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver m. v. av 1.august 2006*
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007): *Og ingen sto igjen... Tidlig innsats for livslang læring*. St. meld. nr. 16. Oslo, Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008): *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. St. meld. nr. 23. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008): Språkstimulering og -kartlegging i kommunene. *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Rambøll Management AS
- Kvale, Steinar (1997): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, København: Hans Reitzels Forlag
- Lamer, Kari (1997): *Du og jeg og vi to*, Oslo: Universitetsforlaget
- Leonard, Laurence B. (2000): *Children with Specific Language Impairment*, Cambridge, Massachusetts: the MIT press
- Lindbäck, Sven Oscar (2003): *Språkvansker*. www.elevsiden.no/sprak/1098318619
- Lyster, Solveig-Alma Halaas (2008): Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak. Bele, Irene Velsvik (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Maxwell, Joseph A. (1992): *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard Educational Review 32 (3)
- Nasjonalt folkehelseinstitutt (2008): *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn -undersøkelsen*. Rapport 2008:10. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m. v. av 27. november 1998*

-
- Ottem, Ernst & Lian, Arild (2008a): Spesifikke språkvansker I. Bele, Irene Velsvik (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ottem, Ernst & Lian, Arild (2008b): Spesifikke språkvansker II. Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. Bele, Irene Velsvik (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Platou, Fanny (2009): *Førskolebarn med språkvansker – tilrettelegging i barnehagen*, Oslo: Bredtvet kompetansesenter
- Rommetveit, Ragnar (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, Ragnar (2008): Om dialogisme og relasjonen mellom individuell psyke og kulturelt kollektiv. Bele, Irene Velsvik (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Rye, Henning & Hundevadt, Liv (1995): Tidlig utvikling, sosiale – emosjonelle vansker og hjelpetiltak. I Eck, Oddrun Rakstang & Rognhaug, Berit (red.): *Spesialpedagogikk i førskolealder*, Levanger & Oslo: Tano
- Rygvdal, Anne-Lise (2004): Språkvansker hos barn. Befring, Edvard og Tangen, Reidun (red.): *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Smith, Miriam W. (2001): Children's Experiences in Preschool. I Dickinson, David K. & Tabors, Patton O. (red.): *Beginning Literacy with Language*, Tennessee & Massachusetts: Paul H. Brookes Publishing
- Scarborough, Hollis S. (2005): Developmental Relationships between Language and Reading. Catts, Hugh W. & Kamhi, Alan G. (red.): *The Connections between Language and Reading Disabilities*, Kansas, Illinois: Lawrence Erlbaum Associates
- Vedeler, Liv (1999): *Pedagogisk bruk av lek*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Wold, Astrid Heen (2008): Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker. Bele, Irene Velsvik (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wagner, Åse Kari H. (2003) Ordproduksjon. *TRAS-håndbok*, Bergen, Stavanger: TRAS-gruppen.

Vedl.1: INTERVJUGUIDE

Mona Hansen våren 2009

INNLEDNING

- Forklare hensikten med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å vite noe om
- Anonymitet
- Rettigheter
- Spørreskjema

ÅPNINGSSPØRSMÅL

- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hva slags utdanning har du?
- Fortell kort om din bakgrunn i forhold til å jobbe med barn med språkvansker

SPRÅK

- Språkvansker er et bredt tema, med mange ulike definisjoner. Beskriv hva du legger i begrepet

Typer vansker, kjennetegn, følger, tidlig intervensjon

- Hvilke tegn vekker bekymring hos deg når det gjelder barnets språkutvikling?

Når, alder

- Gi eksempler fra barna du jobber med

Typer vansker, utfordrende situasjoner, situasjoner som fungerer bra

- Hvordan har du lært det du kan om språkutvikling og -vansker?

Udanning, kurs, veiledning, erfaring

- Hvilken verdi opplever du kunnskapene du har tilegnet deg om språk har i det praktiske arbeidet med barna?

Erfaringer, noe du savner, hva opplever du som mest verdifullt?

KARTLEGGING

- Hvordan kartlegger du barna i forhold til språk?

Dynamisk/statisk, observasjon, tester, formell/uformell, barnas alder

- Beskriv rutinene for kartlegging i barnehagen og på din avdeling

Felles praksis, drøfting, evaluering, personalets roller, muligheter for faglig diskusjon og utvikling, kvalitetssikring

- Hva gjør du når det er bekymring for et barns språk?

Samarbeid med foreldre og eksterne instanser (PPT, spesialpedagog, fagsenter)

- Hva synes du er viktig når det gjelder kartlegging av språk hos barn med språkvansker?

Erfaringer, spesielle utfordringer

PLANLEGGING AV SPRÅKSTIMULERING

- Hva legger du i begrepet språkstimulering?
- Fortell om hvordan du planlegger språkstimulering for barn med språkvansker

Bakgrunn for hvilke barn som får tilbud, ansvarsfordeling hos personalet, tanker om aktuelt innhold og metoder som benyttes, korte og langsiktige mål, planer (individuelle, uke- og årsplan), samarbeid med eksterne instanser (PPT, spesialpedagog, fagsenter)

- Beskriv kort hvordan du planlegger for barn med språkvansker i forhold til språkstimulering for barn med aldersforventet utvikling

Spesielle hensyn i planleggingen?

GJENNOMFØRING AV SPRÅKSTIMULERING

- Fortell hvordan du gjennomfører språkstimuleringen

Rammefaktorer: tid, hyppighet, sted, matriell og utstyr, gruppestørrelse/èn -til –èn, forventninger fra foreldre og kollegaer, hvordan opplever du at dette påvirker gjennomføringen?

Fortell om innhold og metode: bakgrunnen for valg av disse, hva tenker du om tilpasning av språkstimulering til barnets forutsetninger, dine erfaringer og opplevelser knyttet til dette

Hvilke språklige områder vektlegger du i språkstimuleringen?

Grunnlaget for vektleggingen, hvordan er du tilfreds med denne?

Hvordan reagerer barna på språkstimuleringen, progresjon/utvikling, motivasjon, erfaringer knyttet til barna du jobber med

Fortell om rutiner for vurdering og evaluering knyttet til språkstimuleringen, hvordan er du fornøyd med rutinene?

Bente Eriksen Hagtvatn (2002) peker i boka Språkstimulering på et pedagogisk dilemma når det gjelder språkstimulering i barnehagene, nemlig spenningen mellom påvirkning og utfoldelse. Hun hevder det kan virke som et pedagogisk paradoks at språkstimulering bør foregå på barnets premisser slik at barnets motivasjon driver læringen. Hva med de barna som ikke er motivert for påvirkning, men som har krav på en likeverdig opplæring?

- Hvilke tanker gjør du deg om dette utsagnet?

Dine erfaringer knyttet til dette dilemmaet

Solveig-Alma Halaas Lyster (2008) beskriver i boka Språkvansker en tenkt tiltaksskala der vi i den ene enden finner språktrening isolert fra konteksten språket ellers inngår i, og i den andre enden tiltak som bygger på å aktivere barnas språk i naturlige kontekster.

- Hvor vil du plassere språkstimulering i barnehagen og på din avdeling på denne skalaen?

Dine tanker knyttet til skalaen, erfaringer, spesielle fordeler og utfordringer ved de ulike tilnærmingene

- Hva tenker du om den voksnes rolle i språkstimuleringen?

Dine erfaringer, hvilken rolle ønsker du å ha i denne sammenhengen, hva tenker du evt. må til for å realisere denne?

FORELDRESAMARBEID

- Fortell om samarbeid med foreldrene

Når tar du kontakt, hva slags samarbeid, tanker og erfaringer knyttet til dette

SAMARBEID MED EKSTERNE INSTANSER

- Fortell om samarbeidet med eksterne instanser, som PPT, spesialpedagog, fagsenter og helsestasjon

Når tar du kontakt, hva slags samarbeid, tanker og erfaringer knyttet til dette.

Hvordan er du fornøyd med tilbudet og samarbeidet? Er det noe du savner?

FAGMILJØET I BARNEHAGEN

- Fortell om barnehagens pedagogiske plattform

Retningslinjer og planer knyttet til språkstimulering, veiledning/opplæring hos personalet, samarbeid internt og med eksterne instanser (ressursteam og PPT)

OPPSUMMERING

- Fortell kort om dine erfaringer med å jobbe med språkstimulering for barn med språkvansker i forhold til barn med aldersforventet språkutvikling

Når opplever du god kommunikasjon, knyttet til spesielle situasjoner? Når opplever du at barna er motivert, knyttet til spesielle situasjoner?

- Beskriv det du opplever er det viktigste barnehagen bidrar med i forhold til språkvansker
- Hva er det viktigste for deg som pedagogisk leder at barna sitter igjen med som følge av språkarbeidet i barnehagen?
- Beskriv kort hvordan du ønsker å jobbe med språkstimulering for barn med språkvansker fremover?

Forhold som vil påvirke eller endre hvordan du arbeider?

AVSLUTNING

- Hvordan har det vært å være med på dette intervjuet?
- Er det temaer du vil si mer om?
- Er det temaer jeg ikke har tatt med som du synes burde vært med